عِلاج مُشكِلَة الإنتباه لَدى الأَطفال

الدكتور

أحمد محمد يونس قزاقزه

علم النفس التربوي - علم نفس النمو

جامعة اليرموك





دار الكتاب الثقافي

الاردن - اربد

علاج مشكل
الانتباه لدى الأطفال

بسم الله الرحمن الرحيم

1427 هـ-2006م

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(2006/7/1839)

371،4
قزازة، أحمد
علاج مشكلة الإنتباه لدى الأطفال/ أحمد محمد يونس قزازة.- عمان :دار الكتاب الثقافي، 2006
(...)ص ؟
ر.أ (2006/7/1839).
الواصفات:/ علم النفس// التربية// التعلم// رعاية الطفولة// المشكلات الاجتماعية// طرق التعلم/

* تم إعداد بيانات الفهرسة والتصنيف الأولية من دائرة المكتبة الوطنية

رقم الإجازة المتسلسل لدى دائرة المطبوعات والنشر (2006/7/2012)

حقوق الطبع محفوظة © 2006م. لا يُسمح بإعادة
نشر هذا الكتاب أو أي جزء منه بأي شكل من الأشكال أو
حفظه ونسخه في أي نظام ميكانيكي او إلكتروني يمكن من استرجاع الكتاب أو أي جزء منه. ولا يُسمح باقتباس أي
جزء من الكتاب أو ترجمته إلى أي لغة أخرى دون
الحصول على إذن خطي مسبق من الناشر.



دار الكتاب
للطباعة والنشر والتوزيع
الأردن / إربد

شارع إيدون إشارة الإسكان

تلفون
(00962-2 – 7261616)
فاكس
(00962-2-7250347)
ص .ب (211-620347)

Dar Al-Ketab
PUBLISHERS
Irbid - Jordan
Tel:
(00962-2-7261616)
Fax:
(00962-2-7250347)
***P. O. Box*: (*211-620347*)**
E-mail:

Dar_ Alkitab1@hotmail.Com



دار المتنبي للنشر والتوزيع
الأردن – إربد – تلفاكس: (7261616)

علاج مشـكلة الانتباه
لدى الأطفال

تأليف الدكتور
أحمد محمد يونس قزاقزة
علم النفس التربوي - علم نفس النمو
جامعـة اليرمـوك

دار الكتاب الثقافي
الأردن - إربد



الإهداء

أهدي هذا العمل إلى والدي العزيزين, وزوجتي, وأطفالي عمر وإشراق وعاصم الغالين على قلبي.

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

مقدمــة

يعتبر الانتباه متطلباً ضرورياً للاستجابة لمنبـه مـن المنبهـات أو تعلـم مهمـة مـن المهام. ويشير الانتباه إلى القدرة على الانتقاء من بـين المنبهـات المتباينـة المتعـددة التـي يستقبلها الكائن الحي كل الوقـت. هـذا الانتبـاه الانتقـائي مـن شـأنه أن يسـاعدنا عـلى تحديد عدد المنبهات التي نتعامـل معهـا ونعالجهـا في أي وقـت معـين، أمـا حـين ينتبـه ويستجيب لمنبهات كثيرة للغاية، فإنه يعتبر مشتتاً، غير مستقر، ينتقل دائماً من موضـوع إلى آخر، ولا يستطيع الاستمرار في الانتبـاه فـترة طويلـة تكفـي للـتعلم أو لأداء عمـل أو نشاط أو مهمة، أو لا يستطيع توجيه انتباهه بطريقة مقصودة. ويعنـي قصـور الانتبـاه لذلك أنه قصور القدرة على استخدام ومواصلة الانتباه الانتقائي.

ونود أن نذكر القراء الأعزاء أنه ولطول عنوان الدراسـة الحاليـة "**فاعليـة تـدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه**" فقـد تـم اعتماد العنوان "**علاج مشكلة الانتباه لدى الأطفـال**". ولكـن تبقـى اسـتراتيجية المراقبـة الذاتية هي الطريقة التي سيعتمدها الباحث كوسيلة لتخفيـف مشـكلة قصـور الانتبـاه لدى الأطفال ويمكن للمهتمين في مجـال الأطفـال الـذين يعـانون مـن قصـور في الانتبـاه الاستفادة من البرنامج الذي طبقه الباحث بنهاية الكتاب ضمن قرص مدمج(CD) .

الدكتور أحمد قزاقزة

aqazaqzeh@yahoo.com

جامعة اليرموك

الملخص باللغة العربية

فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه
لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التدريب في المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه. وبالتحديد فقد حاولت الدراسة استقصاء أثر متغيرات التدريب (بمستويين في مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة) والفئة العمرية في ثلاث مستويات(للأعمار 8 ، 10 ، 12 سنة) و الجنس بمستويين (ذكوراً وإناثاً) بالإضافة إلى استقصاء أثر التفاعل بين هذه المتغيرات، كذلك فقد استقصت الدراسة أثر هذه المتغيرات في الأداء المؤجل في قياس الانتباه.

تكونت عينة الدراسة من (78) طالبا و طالبة من الصفوف الثالث والخامس و السابع الأساسي في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في إربد، وهم الذين يعانون من قصور الانتباه بناء على درجاتهم على مقياس ملاحظة السلوك الانتباهي. وقد اعتبرت درجاتهم مؤشرا لمستوى الانتباه لديهم قبل تطبيق البرنامج التدريبي ، تم توزيعهم عشوائيا إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تلقى أفرادها التدريب على أسلوب المراقبة الذاتية لمدة (72) جلسة بواقع (16) جلسة كل أسبوع. ومجموعة ضابطة لم يتلق أفرادها أي نوع من أنواع المعالجة. وتم أخذ قراءات متعددة بعدية أثناء تطبيق الجلسات وقد كانت بعد الجلسة الخامسة والتاسعة والثانية عشرة. وبعد أسبوع من انتهاء المعالجة أخذ القياس المؤجل (الاحتفاظ) للمجموعة التجريبية. وقد تم استخدام "تحليل التباين للقياسات المتكررة" للتحقق من الفرضيات الخاصة بالمجموعة، والجنس، والصف، على الاختبارات القبلي، والثاني ، والثالث والرابع، والمؤجل.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الانتباه ولصالح المجموعة التجريبية حيث كانت (0.00). وبالنسبة للصف فقد كانت الفروق في مستوى الانتباه لصالح الصفين الخامس والسابع وقد بلغت (0.013). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح الاختبار المؤجل (الاحتفاظ) وتشير هذه النتائج إلى فاعلية البرنامج واستمرارية أثره بعد توقف التدريب. في حين لم يثبت وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية كمتغير الجنس. وبناء على نتائج الدراسة قدمت مجموعة من التوصيات.

Abstract

The effectiveness of Self-Monitoring Training on the
Attention level of Children with Attention Deficit

By Ahmad Mohammad Younis Qazaqzeh

The purpose of this study was to ascertain the effectiveness of self-monitoring training on the attention level of children with attention deficit . specifically, the effect of each of three variables was assessed: training, age, and gender. The interaction effect between these variables was also assessed. The study also investigated the effect of these variables on late performance as measured by the Attention Test.

The subjects consisted of 78 male and female students who were taken from grades 3, 5, and 7 in UNRWA A Primary schools in Irbed district. These students were diagnosed as having attention deficit on the Attention Test. They were randomly assigned into an experimental group that was trained for 72 sessions on self-monitoring at a rate of 16 sessions every week, and a control group with no such training.

Measurement of attention level was taken before training (pre-testing), after the fifth, the ninth, and the twelfth session. Another measurement was taken a week after termination of training sessions, for assessing late retention of attention level, after termination of training.

Repeated measures design was utilized, taking all measurements, at the pretest, second, third, and fourth testing, and excluding late retention tests, the main findings refer to significant differences (at $\alpha \leq 0.05$) in attention level between the experimental and control groups in favour of the experimental (0.00),and significant differences between grade levels in favour of fifth and seventh grades (0.013). No significant differences were observed between males and females. Similar finding were obtained when late retention scores were included in the analysis, favoring significant effect of self-monitoring training on late measurement of attention level.

الفصل الأول

المقدمــة:

يشـتمل مصـطلح اضـطراب الانتبـاه وفـرط النشـاط (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD) على كل أنـواع الاضـطراب مثـل ضـعف القـدرة على الانتباه، والنشاط الحركي الزائد، والاندفاعية. ويذكر أن هنالـك توجهـات لاسـتخدام المصطلح نفسه (ADHD) للتعبير عن الاضطراب في الانتباه فقط (الخشرمي، 2004).

وتشير نتائج دراسات باركلي (Barkely,1990) إلى فئة من الأطفال يكـون لـديهم قصور في الانتباه لا يتوافق مع ما هو متوقع ممن هم في مثـل عمـرهم. وتبـين أيضـا أن أطفال هذه الفئة غير قادرين على الاستمرار أو الاحتفـاظ بالانتبـاه لفـترة طويلـة, وغـير قادرين على إنجاز ما يطلب منهم تأديته، وهم اندفاعيون يقعون في أخطاء كثيرة، كـما يكون لديهم عجـز في السـلوك التكيفـي، فيتحركـون بشـكل مفـرط دون هـدف واضـح محدد، ولا يتقيدون بالإرشادات والتعليمات سواء من الوالدين أو المعلمين أو المحيطـين بهم.

ويشير بور ينو(Porrino) بدراسته (المشار إليها في احمد وبدر، 1999) إلى أن عجز الانتباه وفرط النشاط الحركي عرضان لاضطراب واحد، وليسا نمطين مستقلين، كما دلت نتيجة التحليل العاملي لهذه الدراسة. ولذلك جاء التعديل في الدليل التشخيصي الثالث للأمراض العقلية (Statistical Manual of 1987، Disorder, DSM III Diagnostic and Mental) بدمج فرط النشاط مع اضطراب قصور الانتباه.واقتصر التعبير عن هذا النوع من الاضطراب على الانتباه.

و قد أجرى لاهي وبيلهام (Lahey and Pelham) (المشار إليهما في احمد وبدر، 1999، المرجع السابق) دراسة مماثلة للدراسة السابقة التي أجراها بور ينو، و توصلت

نتائج هذه الدراسة إلى أن قصور الانتباه، وفرط النشاط الحركي عرضان متلازمان لاضطراب واحد، وليسا نمطين منفصلين.

ولذلك عندما صدر الدليل التشخيصي الإحصائي الرابع للأمراض العقلية (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder,DSM-IV,1994) أكد مراجعة ما ورد في الدليل الثالث عام (1987) بشأن قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، حيث تبين أن جميع الأطفال المصابين بهذا الاضطراب لديهم نشاط حركي مفرط، ولكن مستوى هذا النشاط المفرط يختلف من طفل لآخر؛ فقد تكون أعراض قصور الانتباه أشد من أعراض فرط النشاط الحركي لدى بعضهم، وعلى النقيض من ذلك قد تكون أعراض فرط النشاط أشد من أعراض قصور الانتباه لدى البعض الآخر، و قد تتساوى شدة الأعراض لكل من قصور الانتباه، وفرط النشاط لدى أطفال آخرين.

ويصف كل من فرانك وجورس (Guris,1989) and Frank; ووالن (Whalen,1989) الأطفال المصابين بقصور في الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد بأن لديهم انتباها قصير المدى، ويحولون انتباههم بشكل سريع من نشاط لآخر دون إكمال الأول، أي أنهم يجدون صعوبة في التحكم بانتباههم وتوجيهه بصورة مرضية لديهم ، ويظهرون نشاطا حركيا زائدا بدرجة كبيرة في المواقف التي لا تتطلب الانتباه، فقد ينتقلون من مكان لآخر بشكل مزعج، وفي داخل غرفة الصف يخرجون من مقاعدهم بطريقة تزعج الآخرين، كما يكونون مندفعين ومتهورين، ويقاطعون الآخرين أثناء الكلام، ولا يستمعون جيدا للكلام.

إن الاستنتاجات العامة لأطفال صعوبات التعلم تتلخص في انهم يعالجون وينظمون المعلومات بشكل غير فعال ويصوغون الاستراتيجيات بناء على تلك المعلومات التي حصلوا عليها (Burnstein,1981).

وأشار باركلي (Barkely,1990,op cit) بعد مراجعته لعدد من الدراسات إلى أن 19-26% من الأطفال الذين يتصفون بقصور في الانتباه المصحوب بنشاط

حركي زائد، يعانون على الأقل من واحد من مظاهر صعوبات التعلم. إلا أن دراسة هالبرين وزملائه (Halprin, 1984) بينت أن 90% من الأطفال الذين يتصفون بقصور في الانتباه مصحوب بنشاط حركي زائد لديهم صعوبات تعلم.

وبين دوكايم (Dykaim) (Burnstein,1981) أن صعوبات التعلم تنشأ من قصور انتباه ذي أساس عضوي. وهذا القصور مرده عدم نضج عصبي يظهر كتأخر نمائي. يتمثل في الصعوبة في اختيار المثير والمحافظة على الانتباه لفترة طويلة مع ما يرافقها من زيادة في نشاط وظائف الأعضاء. وقد نص الاستنتاج صراحة على أن قصور الانتباه يتغير كدالة للنضج والخبرة. وفي هذا الاتجاه وصف دوغلاص((Burnstein,1981) Douglas) مشكلات الانتباه بأنها تشتمل على واحدة أو اكثر من مشكلات ضعف التحكم الاندفاعي، وقصور في القدرة على تحليل و تخطيط و تنظيم المعلومات. وبين روس (Ross) (Burnstein,1981) أن صعوبات التعلم تظهر كتأخر نمائي في الانتباه الانتقائي، و في القدرة على المحافظة على الانتباه. وتم تعريف الانتباه الانتقائي كقدرة تكيفية تقتصر على التجاوب مع مثيرات محدودة. مع ملاحظة أن القدرة على الانتباه الانتقائي تتغير مع العمر.

و لكي ينجح الطفل في المدرسة، لا بد أن يعرف الاستراتيجيات المعرفية وما وراء المعرفية، وهي عمليات داخلية، وعليه أيضا أن يستخدم الاختيار، والضبط ومراقبة الفرد لسلوكه، والتخطيط لكيفية تعلمه، وتنظيم الذات. وهذه الاستراتيجيات تكتسب بالخبرة ويمكن تعلمها، وتخزينها في الذاكرة الطويلة المدى. في حين أن بعض الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم لا يمتلكون هذه الاستراتيجيات وإن امتلكوها فهم لا يستخدمونها من أجل حل مشكلاتهم.
(Kirk and Gallagher and Pnastasiow, 2003).

ويبين كيرك وكالفينت (Kirk and Chalfont،1984) أن الأبحاث التي أجريت على الانتباه وصعوبات التعلم قد أوصت بقوة أن تلك الصعوبات تمثل تخلفا في النمو و في القدرة على المحافظة على الانتباه الانتقائي. وأشارت الأبحاث أيضا

إلى أن الأطفال الذين لـديهم قصـور في الانتبـاه يكـون لـديهم مسـتوى عـال مـن النشاط يشيع عبر كافة المهام والمواقف.

ويبرز قصور الانتباه في المظاهر السلوكية التاليـة: زمـن الانتبـاه القصـير، وضـعف القدرة على الاحتفـاظ بالانتبـاه، والانتبـاه الانتقـائي لمثـيرات معينـة، إضـافة إلى القابليـة للذهول وانعدام الانتباه. أما بالنسبة للاندفاعية وضعف ضبط النزعات، فتبدو واضـحة في ضعف القدرة على تأجيل الاستجابة، والفشل في التعـرف عـلى عواقـب السـلوك وفي تأجيل الإشباع وضعف ضبط الذات وفي صعوبة توجيه السلوك وضبطه وفقـا للأوضـاع والمواقف المتنوعة (Douglas,1986).

وتوصل فلتون وود (Felton and Wood, 1989) إلى أن الأطفال الذين يتصفون بقصور في الانتباه مصحوب بنشاط حـركي زائـد يميلـون إلى إظهـار صـعوبات في الحفـظ الصم. ويلخص كوبيل (Kopell) كما يشير إليـه بيرنشـتاين (Burnstein,1981) موقـف فرضية القصور في الانتباه إلى أن المـدافعين عـن هـذه الفرضـية يشـيرون إلى أن الأطفـال ذوي صعوبات التعلم يختلفون عن الأطفال العاديين في قـدراتهم عـلى اختيـار المثـيرات. والاستنتاج الآخر الشائع الذي يتبنـاه دوغـلاس (Douglas) في (Burnstein,1981) هـو أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم مشكلات تديم الانتباه.

وفي الغالب تكون استجابة طلبة صعوبات التعلم بسلوك اندفاعي، وهو السـلوك الذي تشير الأبحاث إلى أنه مضر بالأداء المدرسي.فهـؤلاء الطلبـة يتكلمـون بـدون تنظـيم لأفكارهم, ويتسابقون في المهمات الكتابية بدون مراقبة الإجابات الخاطئة والصحيحة. و يبدو أن الطلبة الاندفاعيين يتوصلون إلي قرارات نهائية بسرعة بدون إعطاء وقـت كـاف بين المثير والاستجابة.(Lerner, 1985) .

وقام الباحثـان بـاري و دوجـلاس (Pary and Douglas,1982) بدراسـتهما مـن خلال ثلاث مجموعات من الأطفال: مجموعة يعاني أطفالها من صعوبات تعلم، وأخرى أطفالها مصابون بقصور في الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد, وثالثة من

الأطفال العاديين. وتألفت المهمة من طرح عشرين سؤالا يمكن أن تستثير انتباه الأطفال، وقد بينت النتائج أن الأطفال الذين يعانون من قصور في الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد كانوا أقل قدرة في طبيعة استفسارهم عن الأسئلة، واستخدموا استراتيجيات أضعف من المجموعتين الأخريين.

ويذكر تورجسن (المشار إليه في Hallahan and Sapona, 1983) أن الأطفال الذين لديهم قصور في الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد، يتخلفون بشكل عام،عن أقرانهم العاديين في تطور العمليات ما وراء المعرفية، و قد استخدمت لتقييم هذه العمليات استبانة ما وراء الذاكرة المطورة من قبل فلافل (Flavell،1975) وعند سؤال طفلين أحدهما مصاب بقصور في الانتباه والآخر عادي فيما يتعلق بالكيفية التي يمكن أن يتصرفا بها في محاولة لتذكر الأشياء، وجد أن الأطفال المصابين بقصور في الانتباه لم يتمكنوا من التوصل إلى بدائل مثل الأطفال العاديين فيما يتعلق بالكيفية التي يمكنهم من خلالها تذكر أشياء أو معلومات.

وتوصل كل من كورنولدي وآخرون (Cornoldi et al,1999) إلى أن الأطفال المصابين بقصور الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد كان أدؤاهم ضعيفا في اختبار الذاكرة فوق المعرفية.

و أخيرا فقد أشار ميرسر (Mercer, 1979) إلى أن هؤلاء الأطفال يفتقرون إلى مهارات ضبط الذات لكي يساعدوا أنفسهم في الاستقلال عن الآخرين مما ينعكس سلبا على المهارات الاجتماعية. كما بينت دراسة أخرى أن سلوك الأطفال السيئ والتحصيل المنخفض ناتج عن علاقاتهم الاجتماعية الضعيفة مع أقرانهم، ورفض الأقران لهم . (Pelham and Bender, 1982)

أبعاد قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

1- عدم القدرة على الانتباه (inattention):

تواجه الأطفال ذوي قصور الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد صعوبة كبيرة في تركيز الانتباه، والاحتفاظ به عند ممارسة الأنشطة التي يقومون بها، وخصوصا الأنشطة التي تتكرر كثيرا أو التي تتطلب تحديا، ويجد هؤلاء الأطفال صعوبة في انتقاء مثيرات يوجهون إليها انتباههم. ويعانون من وجود قابلية لتشتت الانتباه (دبيس والسماد وني، 1998; Reddy and Ramar,2000).

2- الاستثارة المفرطة (Over Arousal):

يتميز الأطفال ذوو قصور الانتباه بعدم الاستقرار والحركة الزائدة. كما أن هؤلاء الأطفال من السهل استثارتهم انفعاليا. وقد بذل المهتمون في ميدان الأطفال اهتماما كبيرا بالمظاهر المميزة لهم من حيث ارتفاع مستوى النشاط الحركي وعدم التقبل الاجتماعي لحركاتهم المفرطة. فقد يقومون بحركات عصبية مربكة وغير منظمة، كما يكون لديهم صعوبة في البقاء جالسين لفترة طويلة ، وينشغلون في عمل أشياء مزعجة كالسقوط عن الكرسي و قرع الأصابع، وقد يصدرون أصواتا مزعجة غير ملائمة محدثين ضوضاء، أو يتكلمون بصوت عال (دبيس والسماد وني، 1998).

3- الاندفاعية (impulsivity):

يميل الأطفال ذوو قصور الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد للاستجابة للأشياء دون تفكير مسبق، فلا يعرفون تبعات تعجلهم عند قيامهم بالأداء، كما يجدون صعوبة في انتظار دورهم ولا يفكرون في البدائل المطروحة قبل أن يأخذوا قرارهم. و لا تنحصر المشكلة هنا في النقص فيما يعرفون دائما، ولكن في عدم قدرتهم على التوقف فترة كافية للتفكير قبل إصدار الاستجابة، إذ يندفع هؤلاء الأطفال بعنف وتهور ويكون سلوكهم في غالبية الأحوال صادرا عن عدم ترو، كما أنهم لا يستفيدون من أخطائهم السابقة، و إنما يكررون دائما نفس الأخطاء لذلك يحتاجون إلى مراقبة (دبيس والسمادوني, 1998).

تطور قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد في مراحل العمر المختلفة :

في مراحل العمر الأولى يمكن ملاحظة النشاط الحركي المتزايد للأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه والنشاط الزائد من خلال عدد من المظاهر: فهم يبدؤون بالجري بمجرد أن يتعلموا المشي، كما تلاحظ الأسرة حبهم المتزايد لتسلق الأشياء في المنزل وخارجه والاندفاع في الطرقات المزدحمة بالسيارات، وأن حاجتهم الكبيرة للحركة تقودهم لذلك، وعندما يضطرون للبقاء ثابتين في أماكنهم فإنهم غالبا يكافحون من أجل الخروج من مثل هذا الموقف وذلك بتحريك أقدامهم ومحاولتهم المتكررة للهروب من الموقف الذي وضعوا فيه (الخشرمي، 2004).

وفي مرحلة رياض الأطفال يعرف عن هؤلاء الأطفال ضعف مقدرتهم على الاستمرار لفترة طويلة في أنشطة اللعب المختلفة (الخشرمي، 2004). إذ يمكن ملاحظة مظاهر قصور الانتباه المرتبطة بالنشاط الزائد في سنوات ما قبل المدرسة. وهو ما يمكن التحقق منه بالرجوع إلى الآباء ومعلمي رياض الأطفال الذي يتاح لهم متابعة الأطفال و ملاحظة تصرفاتهم (Santrock, 2001) .

وفي المرحلة الابتدائية تزداد مسؤولية الطالب لتركيز الانتباه داخل الصف، فتظهر مشكلات الانتباه في هذه المرحلة بشكل واضح، حيث يكون الطفل عرضة لمهمات دراسية متعددة، تتطلب منه الانتباه لفترة طويلة من الوقت، وتستدعي منه القيام بجهود معينة لإتمام تلك المهام. فالأطفال ذوو قصور الانتباه يواجهون صعوبة في بعض أو معظم المهام التي تتطلب نجاحا أكاديميا لبدء المهام وإتمامها. كما أن التحول من مهمة لأخرى يشكل عبئا أخر بالنسبة لهم، وكذلك التعامل مع الآخرين، واتباع التعليمات وإنجاز أعمال دقيقة تتطلب منهم عملا منظما أو القيام بأداء مهام تستدعي أكثر من خطوة أو مرحلة (الخشرمي، 2004) .

وفي المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية عندما يتحول الأطفال الذين يعانون من اضطراب الانتباه والحركة المفرطة إلى مرحلة المراهقة، فإنهم ينزعون إلى

الاستقرار تدريجيا، ولا يعودون لإظهار أنماط متطرفة من النشاط الحركي، لكنهم قد يصبحون قلقين قليلي الاستقرار, وينزعون إلى الضجيج. وقد تسبب قدراتهم التعلمية المحدودة مشكلات أكاديمية كبيرة، كما أن تدني اكتسابهم للمهارات الاجتماعية قد يقود إلى فشل ملحوظ في علاقاتهم الاجتماعية (الخشرمي، 2004) .

وتشير بعض الدراسات التي اهتمت بالصحة النفسية لهؤلاء الأطفال (الخشرمي، 2004) إلى أن واحدا من كل ثلاثة مصابين بقصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد تتلاشى لديه المشكلة ولا تعود الأعراض للظهور عنده، كما قد تتقلص الأعراض لدى البعض أو قد تتفاقم عند البعض الآخر، فكثير منهم يواجهون مشكلات تظهر بسبب عدم القدرة على متابعة حديث الآخرين ونسيان الواجبات أو التقارير المطلوبة، وذلك لعدم القدرة على التنظيم أو الرغبة الملحة في التسوق, أو المجازفة في إنفاق الأموال، أو تغيير الوظيفة بشكل متكرر. وقد يشعرون بالاكتئاب والقلق وعدم الرضى عن الذات. كما أنهم قد يفشلون في إقامة علاقات ناجحة مع الزملاء الآخرين ويواجهون مشكلات على مستوى الحياة الزوجية، كالشجار والطلاق وغيرهما تفوق ما يعانيه العاديون، وبالتالي فهم بحاجة لأساليب علاجية كغيرهم من الأشخاص المصابين باضطرابات نفسية لكي يأخذ مجرى حياتهم اتجاها إيجابيا .

وبسبب الآثار السلبية الناجمة عن قصور الانتباه والتي أصبحت تشكل مشكلة للوالدين والمعلمين ومن يتعامل مع هؤلاء الأطفال، وفي حالة إغفال التدخل العلاجي فقد يؤدي هذا الاضطراب إلى مشكلات أكاديمية وسلوكية وانفعالية واجتماعية (دبيس والسماد وني, 1998) . وقد توصل باركلي وجوردزنسكي ود وبوال (Barkley,Grodzinsky and Dupaul, 1992) إلى أن قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يؤثر على مدى تفاعل الأطفال مع والديهم فيبدون أكثر عصيانا للتوجيهات والأوامر التي توجه إليهم . كما أن حركتهم المفرطة وعدم الاستقرار داخل الصف الدراسي تسبب مشكلة للمعلم, وبالنسبة للطفل ذاته، فإن هذا القصور يؤدي إلى صعوبات أكاديمية.

تشخيص قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

أصدرت الجمعية الأمريكية للطب النفسي في دليل التشخيص والإحصاء للاضطرابات العقلية **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, DSM, 1994)** وصفا لأعراض قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد وذلك على النحو التالي:

1- إخفاق الطفل في أن يبدي انتباها مركزا إلى التفاصيل و يقترن ذلك بأخطاء تنم عن الإهمال في العمل المدرسي، وفي غيره من النشاطات والمهام الأخرى.

2- غالبا ما يجد الطفل صعوبة في الاحتفاظ بالانتباه ولو لفترة قصيرة فيما يقوم به من مهام أو من نشاطات اللعب.

3- غالبا لا يبدو الطفل أنه يصغي حينما يوجه الكلام إليه مباشرة.

4- غالبا لا يبدو الطفل أنه يتابع ما يوجه إليه من تعليمات أو مطالب, ويخفق في إكمال الواجبات المدرسية والأعمال المنتظمة الروتينية (ولا يعزى ذلك إلى السلوك المناهض أو المعارض أو إلى الإخفاق في فهم التعليمات).

5- غالبا ما يجد الطفل صعوبة في تنظيم المهام والنشاطات.

6- غالبا ما يتجنب الطفل أو يكره، أن يشترك في مهام أو نشاطات تتطلب جهدا عقليا متواصلا،مثل العمل المدرسي أو الواجبات المدرسية.

7- غالبا ما يفقد الطفل أشياء ضرورية لأداء المهام أو النشاطات (مثل أدوات اللعب، أو الواجبات المدرسية، أو الأقلام، أو الكتب).

8- غالبا ما يتشتت انتباه الطفل بسهوله بفعل مثيرات عرضية غير جوهرية.

واستنادا إلى الدليل الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM,1994). فإن ظهور ستة أعراض (أو أكثر) من الأعراض السابقة لمدة ستة أشهر على الأقل يعكس مظاهر من السلوك غير التكيفي وعدم الاتساق في المستوى النمائي للطفل.

إن نسبة الإصابة بقصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد يتراوح بين (3%) و(5%) عند الأطفال في سنوات المدرسة. أما فيما يتعلق بمتغير الجنس فإن قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد(ADHD) يكون أكثر شيوعا عند الذكور منه عند الإناث بنسبة 1:4، وقد أبرز الدليل الأعراض الرئيسة لقصور الانتباه لدى الأطفال العاديين (DSM,1994).

أسباب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

أولا - العوامل البيولوجية :

يؤكد غير واحد من الباحثين وجود علاقة بين قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد والعوامل الوراثية، مستدلين على ذلك بعدم هدوء الطفل المولود حديثا (دبيس والسماد وني، 1998). وأكد استر واس وكيفارت (Straus and Kephart) المشار إليهما في دبيس والسمادوني، 1998) انه يمكن الاستدلال على وجود إصابة أو تلف في المخ من مجموعة المظاهر السلوكية للنشاط الحركي الزائد, وأن حدوث خلل وظيفي في الجهاز العصبي يؤدي إلى ظهور أعراض قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد، كما أن العجز في قيام أبنية المخ الأوسط بوظائفها وعدم القدرة على إحداث توازن بين آليات الكف والاستثارة يؤدي إلى حدوث هذا الاضطراب.وأن الخلل الوظيفي للمخ يسبب وجود مشكلة في العمليات الحركية الادراكية لدى الأطفال ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.

و يلخص احمد وبدر(1999) نتائج دراسات حديثة تذكر أن 50% تقريبا من الأطفال المصابين بقصور الانتباه يوجد في أسرهم من يعاني من هذا الاضطراب.

ثانياً- العوامل البيئية :

أما بالنسبة للعوامل البيئية فهي متعددة. فمثلا قام وينيك وزملاؤه (Winneke et al) (المشار إليهم في أحمد وبدر،1999) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين مادة الرصاص في الدم، وقصور الانتباه لدى الأطفال، وقد أسفرت نتائج هذه

الدراسة عن أن هناك علاقة موجبة بين مستوى الرصاص في الدم، ومستوى قصور الانتباه، بمعنى انه كلما زادت نسبة الرصاص في الدم زاد اضطراب الانتباه وفرط النشاط لدى الطفل، كما أن تناول الطفل لكميات كبيرة من الحلوى والمواد السكرية يؤدي كذلك إلى زيادة نشاطه الحركي المفرط، وقد بينت دراسة أخرى أن المواد السكرية التي يتناولها الطفل لا تؤدي إلى إصابته باضطراب الانتباه، ولكنها تؤدي إلى ارتفاع مستوى نشاطه الحركي من خلال ارتفاع مستوى الطاقة لديه.

أما العوامل البيئية المحيطة بالطفل والمتمثلة في الأسرة والأساليب الو الدية السيئة فإن لها دورا مهما في إحداث اضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد لما لها من تأثير قوي في حياة الطفل وخاصة في مراحل نموه الأولى. فقد بين باركلي(Barkely) (المشار إليه في دبيس والسماد وني،1998) أن النشاط الحركي الزائد لا يزيد عن كونه نتيجة ضعف في ضبط سلوك الطفل من قبل والديه.

مشكلة الدراسة وعناصرها:

الغرض من هذه الدراسة التعرف على فاعلية المراقبة الذاتية لدى أطفال لديهم قصور في الانتباه وينتمون إلى فئات متفاوتة في العمر والجنس , وعلى وجه التحديد تناولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- هل يوجد اثر ذو دلالة إحصائية($\propto \leq 0.05$) للتدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور في الانتباه في فئات متفاوتة في العمر ؟.

2- هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية($\propto \leq 0.05$) لمتغير الفئة العمرية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور في الانتباه والذين يتدربون على المراقبة الذاتية؟.

3- هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية ($\propto \leq 0.05$) للجنس في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور في الانتباه والذين يتدربون على المراقبة الذاتية في فئات متفاوتة العمر ؟.

4- هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية($\propto \leq 0.05$) للتفاعلات بين المتغيرات الثلاثة: التدريب، والفئة العمرية و الجنس في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور في الانتباه في فئات متفاوتة في العمر؟.

5 – هل يوجد أثر ذو دلالة إحصائية ($\propto \leq 0.05$) للتدريب على المراقبة الذاتية في الأداء المؤجل (الاحتفاظ) في قياس مستوى الانتباه ؟

الفرضيات الإحصائية:

تم في هذه الدراسة فحص الفرضيات الإحصائية (الصفرية) التالية:

1- لا يوجد اثر ذو دلالة إحصائية($\propto \leq 0.05$) للتدريب على المراقبة الذاتية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور في الانتباه في فئات متفاوتة في العمر.

2-لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية($\propto \leq 0.05$) لمتغير الفئة العمرية في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور في الانتباه والذين يتدربون على المراقبة الذاتية.

3-لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية ($\propto \leq 0.05$) للجنس على مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور في الانتباه والذين يتدربون على المراقبة الذاتية في فئات متفاوتة في العمر.

4 - لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية($\propto \geq 0.05$) للتفاعلات بين المتغيرات الثلاثة: التدريب، والفئة العمرية والجنس في مستوى الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور في الانتباه في فئات متفاوتة في العمر.

5 – لا يوجد أثر ذو دلالة إحصائية($\propto \geq 0.05$) للتدريب على المراقبة الذاتية الأداء في المؤجل (الاحتفاظ) في قياس مستوى الانتباه.

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من حيث إنها تتقصى فاعلية التدريب على المراقبة الذاتية في تحسين الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور في الانتباه على فئات عمرية (فئة 8 سنوات وفئة 11سنة وفئة 13 سنة). فإذا ما تحققت هذه الفاعلية لهذه الاستراتيجية يمكن أن يكون لها نتائج إيجابية في تحسين الانتباه وما يترتب على تحسن عمليات الإدراك والعمليات المعرفية الأخرى ذات الأهمية الخاصة للتعلم المدرسي. ومن ناحية عملية تأتي الأهمية في التوصل إلى نتائج تدعم فاعلية المراقبة الذاتية ومن ثم يمكن استخدامها كاستراتيجية يطبقها المهتمون بالأطفال الذين يعانون من قصور في الانتباه.

التعريفات الإجرائية للمفاهيم والمصطلحات:

1. قصور الانتباه بحسب التصنيف الدولي الرابع للتشخيص DSM.IV:

ويعرف قصور الانتباه كما ورد في الصفحتين 10 و11. أما بالنسبة إلى التعريف الإجرائي فانه يعرف بالدرجة التي يحصل عليها الطفل على مقياس كونرز في صورته المعربة في هذه الدراسة وبالعلامة (55) على المقياس كنقطة قطع لاعتبار الطفل يعاني من قصور في الانتباه. وفي بعض الحالات تم أخذ أعلى الدرجات للأطفال الذين تم ترشيحهم من قبل المعلمين .

2.المراقبة الذاتية:

وتشير إلى مجموعة الأفعال التي يقوم فيها الطفل لأداء النتاجات التالية و التي يتم تقييمها في البحث باستخدام نموذج تسجيل خاص يتم إعداده لهذا الغرض.

ويشتمل على أنماط السلوك التالية:

أ. التركيز على الهدف.

ب.سماع المنبه.

ج. الحفاظ على تسلسل العمليات.

د. تسجيل عملية البقاء على المهمة(انتباه) أو ترك المهمة (لا انتباه).

هـ. معرفة متى يتحقق الهدف.

و. معرفة متى يتم الانتقال إلى العمليات التالية.

ز. اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق.

ح. اكتشاف العقبات والأخطاء.

3- التدريب على المراقبة الذاتية:

مجموعة الإجراءات التدريبية التي يتم تطبيقها على الأطفال من اجل تحسين أدائهم في المراقبة الذاتية كما هي معرفة أعلاه.

4- مستوى الانتباه:

يتحدد مستوى الانتباه بمستوى الأداء في أداة ملاحظة تكشف عن عناصر أساسية في الانتباه من مثل التركيز و الانتقاء الموجه لخصائص المثير، و فترة الانتباه، والاستماع للمنبه(Cue).

5- فاعلية التدريب:

مدى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في مستوى الانتباه بين مجموعة تجريبية يتم تدريبها و مجموعة ضابطة لا يطبق عليها التدريب.

محددات الدراسة:

أ - تقتصر هذه الدراسة على أفراد من الأطفال في مدينة إربد ممن يعانون من قصور في الانتباه والذي قد يقترن بالنشاط الزائد، و يستثنى في هذا السياق وبحسب الأدوات المستخدمة في الدراسة من يتبين أن لديهم إعاقة عقلية أو حس حركية أو ممن يعانون من التوحد.

ب – تقتصر هذه الدراسة على ثلاث فئات عمرية هي: فئة 8 سنوات وفئة 11 سنة وفئة 13 سنة.

ج – تتحدد نتائج الدراسة بالبيانات المستخلصة من تطبيق أداة الكشف عن درجة القصور في الانتباه وأداة قياس مستوى الانتباه التي تم تطويرها لأغراض الدراسة بالاسترشاد بقائمة كونرز (Conner's) في ملاحظة سلوك الانتباه.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل جانبين أساسيين من جوانب الدراسة هما: الإطار النظري للمشكلة من حيث تعريف الانتباه وتوضيح نماذجه وأساليب تعديل السلوك المستخدمة في التغلب على قصور الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور في الانتباه. أما الجانب الآخر فيتناول مراجعة الدراسات السابقة ذات الصلة بالمراقبة الذاتية.

تعريف الانتباه :

يعرف "ويليام جيمس "الانتباه بأنه انشغال العقل بشكل فعال بشيء من بين أشياء متعددة تظهر في نفس الوقت. أو هو تدريب التفكير على التركيز والوعي وهما جوهر الانتباه. و يتضمن هذا التعريف إغفال مثيرات (عدم الانتباه لها) في بيئة الفرد، وتوجيه الانتباه إلى مثيرات أخرى دون غيرها (Reid and Hersko,1981) .

ولقد حلل الباحثون عملية الانتباه إلى ثلاثة مكونات:

1- بلوغ الانتباه .

2- اتخاذ القرارات .

3- إدامة الانتباه . (Burnstein, 1981).

وقد درس الانتباه باعتباره أحد مكونات العمليات المعرفية السابقة، ومرحلة في سياق معالجة المعلومات، وتم ربطه بالعمر العقلي، والتحصيل المدرسي والنمط المعرفي (Reid and Hersko ,1981).

يتفق علماء النفس المعرفي على أن الانتباه عملية معرفية، يتم فيها التركيز على مثير معين من بين مثيرات عدة، وبالتالي تنطوي على خصائص مميزة أهمها: الانتقاء، والتركيز، والقصد، والاهتمام أو الميل لموضوع الانتباه (عتوم، 2004).

ويشير الشرقاوي (1984) إلى أن الانتباه يمكن الفرد من الاتصال مع البيئة المحيطة به واختيار المنبهات الحسية المناسبة، الأمر الذي يمكنه من تحليلها وإدراكها بدقة، والاستجابة لها بصورة تجعله يتكيف مع بيئته الداخلية والخارجية. إن الانتباه ليس وظيفة إدراكية سلبية، إنه حالة ديناميكية فاعلة تتحسن عبر الطفولة Reid and Hersko ,1981)). و يمهد الانتباه لعمليات الإدراك والذاكرة والتفكير وحل المشكلات (Fallen and Umansky, 1985) .

لقد تم النظر إلى الانتباه على انه عملية معرفية لها جانبان: جانب التركيز وجانب الانتقاء(intensive and selective) وتفسير ذلك أن مصطلح الانتباه يعبر عن العمليات التي تحدد درجة اليقظة التي يتمتع بها الكائن الحي. (أي درجة الفاعلية التي يمكن بها لمجال الإثارة (stimulus field) أن يتحكم في السلوك ككل). ومن الناحية الأخرى فقد استخدم المصطلح نفسه ليدل على العمليات التي تحدد طبيعة العناصر الفعالة في مجال الإثارة و يمكن أن تحدث تأثيرا فعالا في السلوك (بدير، بلا تاريخ) .

اقترح فلافل (Flavell,1977) وجود عمليات ارتقائية تؤثر في المعالجات الانتباهية للأطفال وهي:

1- التحكم (Controlled): ويشير التحكم إلى قدرة الأطفال على استمرارية الانتباه على مثيرات معينة لأطول فترة ممكنة فالطفل الصغير لا يستطيع أن يبقى انتباهه مستمراً إلا لفترة قصيرة جداً على مثير معين .

2- التكيف (Adaptability) يتحسن انتباه الطفل مع تزايد عمره، وذلك استجابة لمتطلبات المهام والمواقف المختلفة. وإن كان ذلك يتوقف أيضا على مدى نضج الجهاز العصبي وتكيفه في أداء مهام معينة.

3- التخطيط (Planning) ويشير التخطيط على الإستراتيجية التي ينفذها الطفل للتركيز على مثيرات معينة للوصول إلى حل المشكلة. فالتوجيه المنظم للانتباه يكون سهلا إذا كان الطفل على معرفة مسبقة بالمهمة، ويستفيد الأطفال الأكبر

عمرا من المعلومات المقدمة لهم عن المهمة. ويذكر (Flavell,1977) أنه حتى لو استخدم الأطفال الصغار ما يشبه الخطة فغالبا ما يكونون غير واعين، بل يكونون عاجزين عن تسجيل ما يفعلونه مقابل الأطفال الأكبر عمرا الذين يكونون على وعي بما يفعلونه.

4- نشر الانتباه(Deployment of attention over time) ويشير نشر الانتباه إلى مدى نجاح الطفل في سرعة نقل فترة انتباهه من موضوع لآخر تبعا للتغذية الراجعة "feed back" الذي تزوده بمؤشرات على مدى نجاحه أو فشله.

يشير كونت (Conte,1998) بعد استعراضه نتائج الدراسات والبحوث في مجال صعوبات التعلم إلى أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم قصور الانتباه الانتقائي، كما أنهم يعانون من اضطراب

في التمييز البصري بين المثيرات المركزية والعرضية التي تستدعي الانتباه الانتقائي. وكذلك يفترض سوانسون (Swanson ,1998) في دراسته للانتباه في مجال صعوبات التعلم أن صعوبات التعلم هي نتيجة القصور أو الاضطراب في واحدة أو أكثر من مكونات الانتباه .

تؤكد النظريات والبحوث النفسية والعصبية الفسيولوجية جانبا رئيسيا في الانتباه هو مستوى الاستثارة أو التنبيه (arousal level) (Solso,1988). إن زيادة الإثارة تعمل على زيادة الأداء لحد معين، ليبدا بعدها الأداء بالانخفاض التدريجي . ويرتبط الانتباه بمفهوم الآلية (automatcity) من حيث علاقتهما بالقدرة على الأداء الواعي والأداء التلقائي وذلك أن الفرق بين هذين النوعين من الأداء يعتمد على درجة الانتباه المطلوبة عند اللجوء إلى أي منهما. فبعض المهمات التي يؤديها الفرد تتطلب درجة معينة من الوعي والتحكم بدرجات عالية من الانتباه في حين أن المهمات البسيطة أو التي تأتي بشكل تلقائي أو آلي لا تتطلب درجة كبيرة من الانتباه (Anderson,1995) .

يورد برلاين (Berlyne,1960) ثلاث مشكلات للانتباه وهي :

1- عندما يتلقى الكائن الحي عددا من المثيرات التي ترتبط باستجابات متضاربة، فأيها يكون المثير الذي يستثير استجابة ؟ تسمي هذه المشكلة الانتباه في الأداء.

2- عندما يتلقى الكائن الحي عددا من المثيرات أثناء أدائه استجابة شرطية معززة، فأي المثيرات يصبح أشد ارتباطا بالاستجابة ؟ تسمي هذه المشكلة الانتباه في التعلم .

3- عندما يتلقى الكائن الحي عددا من المثيرات، فأي المثيرات سوف يتذكرها في المواقف القادمة؟ تسمي هذه المشكلة مشكلة الانتباه في التذكر .

النماذج النظرية للانتباه: (Models of Attention):

أن أية نظرية للانتباه تفترض مسبقا توجها ما بالنظر إلى ما يتصوره الفرد إلى مستوى حدوث عملية الانتباه. إن الانتباه يمكن النظر إليه كجانب انتقائي لكل من تصور الفرد والاستجابة له فهو أولا، يتضمن صفة معينة لمثير يستحوذ على وعينا، وثانيا يوجه العمليات الداخلية التي تضبط ذلك الوعي (Reid and Hersko ,1981).

إن المدخل المعرفي لدراسة الانتباه يتضمن وجهة النظر التالية: إن العجز في الانتباه الانتقائي المبكر قد يسبب صعوبات تعلم للعديد من الأطفال.
(Reid and Hersko ,1981)

1- نموذج برودبنت في الانتباه الانتقائي (Broadbent model)

فسر برودبنت نموذجه في الانتباه ضمن سلسلة دراساته التي قام بها بين عامي 1954 و1960. حيث قال: إن المعلومات التي ترد إلى الأذنين يتم فقدانها أو نسيانها أو"فلترتها" ولا يتم معالجتها. (Burnstein,1981:Solso,1998) وقد شبه برودبنت هذه العملية "بعنق الزجاجة" " Bottleneck " (Parasupaman and Davies,1984)

وقد افترض هذا النموذج ما يلي:

1- تتحدد فاعلية تجهيز المعلومات ومعالجتها كما وكيفا بسعة قناة الاتصال(channel capacity)

2- تختلف الرسائل الحسية التي تتدفق عبر أعصاب معينة باختلاف حساسية أليـاف الأعصاب, وباختلاف عدد النبضات التي تنشطها من ناحية أخرى .

3- بسبب محدودية سعة المعالجة من ناحية، ومحدودية سـعة التـدفق مـن ناحيـة أخرى، يعتمد الدماغ على تكوين فرضي يسمى المرشح في انتقاء ما ينتبه إليه.

4- تتدفق المثيرات أو الرسائل الحسية عبر الألياف العصبية حيث تصل إلى الدماغ في نفس الوقت (Simultaneously).

5- يـتم التمييـز بـين الإشـارات أو الذبـذبات عاليـة الـتردد، والإشـارات أو الذبـذبات منخفضة التردد، اعتمادا على الخصائص الفيزيائية للمثير .

6- يحدث تجهيز أو معالجة إضافية للمعلومات عقب الانتباه الانتقائي لها ومرورهـا خلال مصفاة المرشح من خلال سعة محدودة لقناة التدفق (الشرقاوي، 1992) .

هذا النموذج يمكن تسميته بالانتباه الانتقائي المبكر، والذي يعني بشكل أساسي أن المثير الذي سيتم الانتباه له يتم اختياره منذ بداية حدوث معالجة المعلومات، ويتنبأ النموذج بأن المثيرات ذات الصلة سيتم اختيارها بشكل أساسي على أساس خصائص "النبرة، والتكرار، والشدة " بالإضافة إلى ذلك يقترح النموذج أن السعة ليست محدودة فقط، لكن المعلومات يجب الانتباه إليها بشكل متسلسل (Reid and Hersko. 1981).

2- نموذج الإضعاف لتريزمان (Treisman Attenuation Model):

لقد قامـت تريزمـان (Treisman) بتطـوير نمـوذج برودبنـت للانتبـاه الانتقـائي. وبينت أن الرسالة التي تصدر إلى الأذنين تسمع ولكن هنـاك إضـعاف للمثـيرات القويـة ومنع للمثيرات الضعيفة من المرور إلى مرحلة التعرف والإدراك (Solso,1998) .

يقوم نموذج الإضعاف على افتراض أننا لا نحجب بعض المثيرات أو الرسائل وإنما يحدث تباين في تركيز الانتباه على المدخلات الحسية؛ فيحدث تركيز على بعض هذه المدخلات إذا كانت تشكل أهمية أكبر بالنسبة للفرد وبالتالي تجهيزها ومعالجتها. وبعض هذه المدخلات التي تشكل أهمية أقل للفرد يحدث لها إضعاف أو تهميش، بمعنى أنها لا يتم التركيز عليها على مستوى المعالجة . ومن الأمثلة على ذلك أنه عندما يشترك الفرد في محادثة ما مع مجموعة من الأفراد وفي نفس الوقت توجد مجموعة أخرى من الأفراد قريبة من الفرد تناقش في موضوع ما، فإن انتباه الفرد يتذبذب بين المجموعتين، وعندما يحاول الفرد تركيز انتباهه على مناقشة إحدى المجموعتين أو محادثتها، يحدث إضعاف الانتباه للمجموعة الأخرى (الشرقاوي، 1992).

3- نموذج نورمان – دويتش : (Norman –Deutsch Model)

يقوم هذا النموذج على الافتراضات التالية :

1- تخضع المثيرات التي يتم استقبالها لتحليل مبدئي ثم تمر في لمضعف(attenuater) الذي يخضع هذه المثيرات للتجهيز الإضافي في صيغة معدلة (الشرقاوي ، 1992) .

2- يفترض النموذج أن هناك خصائص تجهيزية محدودة، وبسبب محدودية هذه الخصائص لا تستقر كل المثيرات أو الإشارات في الذاكرة بل تخضع للتحليل وإضفاء المعاني ثم تحدث آلية الانتقاء .

3- يرى نورمان ودويتش أن الإشارات الحاسية تدخل الذاكرة أتوماتيكيا اعتمادا على خصائصها الحاسية (Kahneman,1973) .

4 – نموذج نيسر (Neisser Model):

يستخدم نموذج نيسر على نطاق واسع في الأبحاث التي تتعلق بشرائح من ذوي صعوبات التعلم. إن صياغة المفاهيم لدى نيسر حول ما يحدث خلال الانتباه تستند إلى اعتقاد خلاصته: أنه من أجل التركيز على مثير محدد، يتوجب علينا أولا

تمييز ذلك المثير عن البيئة الخلفية (Reid and Hersko ,1981) . وبحيث يؤدي نموذجه إلى الربط بين التعرف على النماذج والانتباه (كلا تسكي، 1995). ويعتمد نيسر كذلك على مرحلة ما قبل الانتباه التي تتميز بتحليل اشمل للمثير كله. فعند اكتمال المرحلة الأولى تصبح لدينا القدرة على التقدم إلى مرحلة اكثر تحديدا وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الانتباه التفصيلي، وخلال المرحلة الثانية يتم تحليل الشكل إلى جوانبه المعلوماتية الخاصة (Reid and Hersko ,1981).

معالجة قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد:

1 - العلاج بالعقاقير الطبية وبرامج التغذية :

كان العلاج بالعقاقير الطبية أولى الطرق العلاجية التي استخدمها العلماء لخفض قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد. وكان عقار الريتالين Retalin الأكثر استخداما في ذلك الوقت حتى الآن، ويتلوها الديكيسدرين Dexdrine, والسايليرت Cylert، وبيمولين المغنيسيوم Magnesium Pimoline (دبيس والسمادوني, 1998) .

وجد هالهان وكوفمان (Hallahan and Kuffman) أن العقاقير الطبية حسنت التعلم والانتباه بشكل حاسم، إلا أن كافل وفورنيس (Caffal and Fournes) وجدا تأثيرا قليلا للعقاقير الطبية. (Kirk, Gllagher and Pnastasiow, 2003)

إن العلاج بالعقاقير وضبط الغذاء يعتمدان على افتراض أن قصور الانتباه يرتبط بالخصائص العصبية أو الفسيولوجية للطفل (Reid and Hersko ,1981). فمثلا قد تتمثل أسباب الإعاقة العقلية في فقر الدم أو اضطراب حامض الفينيل في الجسم، فيمكن بالتغذية إنقاذ حياة الطفل من أية إعاقة (Fallen and Umansky ,1985).

إن ما يقرب من 90% من الأطفال المندفعين (Impulsive) في الولايات المتحدة كان يتم علاجهم بعقار الريتالين، إلا أن 25% من الأطفال المندفعين المترددين على العيادات النفسية لا يستجيبون جيدا للعلاج بالعقاقير الطبية. كما أن آثار تلك العقاقير على التعلم والسلوك ليست جيدة بالرغم من أن البحوث العلاجية قد

استخدمت في الفترة الأخيرة العلاج بالعقاقير مع طرق علاجية أخرى لخفض الاندفاعية. وبالتالي آتجه غالبية المعالجين إلى التركيز على أساليب العلاج السلوكي والعلاج السلوكي المعرفي (Fallen and Umansky ,1985) .

2 – تعديل السلوك :

يعتمد تعديل السلوك على تطبيق مبادئ التعلم الإجرائي ،ويشمل الاستخدام المنظم للتعزيز من أجل تقوية السلوك المرغوب فيه. وبناء على نموذج الاشراط الإجرائي لسكنر، فإن المبدأ الأساسي لتعديل السلوك يتضمن أن السلوك بشكل أساسي يكتسب نتيجة لتفاعلات الأفراد مع البيئة. إن تغير السلوك يمكن أن يتحقق من خلال معالجة أو تعديل في الظروف السابقة للسلوك أو في النتائج اللاحقة له. لذلك، فان سلوك الفرد يمكن تغييره وإعادة تشكيله من خلال تغيير البيئة مباشرة. وتشتمل الإجراءات السلوكية على مجموعة من تقنيات من مثل التعزيز، والعقاب، وضبط المثير، والتعاقد السلوكي، والإطفاء .....الخ (Manning and Payne,1996) .

وربما كان تصميم هويت (Hueit) المشار إليه في (سالم والشحات وعاشور، 2003) من خير الأمثلة على هذا الأسلوب لبرنامج تعديل سلوك الأطفال ذوي مشكلات الانتباه حيث يقوم المعلم بتعزيز الأطفال بإعطائهم عملات رمزية نظير التزامهم بسلوكات الانتباه والذي يمكنهم بعد ذلك استبدالها بجوائز من الحلوى واللعب.

ولكن خلال السبعينات من القرن العشرين، تنامى نقد التدخلات السلوكية وكان السبب في ذلك أنها تشدد على الضبط الخارجي من قبل المعلمين، بدلا من محاولة تنمية الضبط الداخلي من قبل الطفل (Manning and Payne,1996) .

3 - العلاج السلوكي المعرفي :

وضع ألبرت باندورا نظريته في التعلم الاجتماعي وتقوم في جوهرها على فكرة أن السلوك ناجم عن علاقة تبادلية بين الخصائص الفردية أو السلوك،

والتأثيرات البيئية، فلا العمليات السلوكية الصريحة ولا العمليات الوسيطة الداخلية تعمل بشكل منعزل عن الأخرى. وأضاف باندورا افتراضا محوريا هو: أن البشر فاعلون ومنظمون ذاتيا ويقومون بسلوكهم الخاص بهم ، ويحكمون عليها وفق معاييرهم الخاصة بهم، ويعززون أو يعاقبون أنفسهم. إن عمل باندورا في التعلم المعرفي أصبح فيما بعد ما يعرف بالسلوكية المعرفية(Manning and Payne,1996).

وقد أقترح فايجوتسكي (Vygotsky) (Manning and Payne,1996) نظرية لنمو العقل والتفكير حيث يؤدي الكلام الخاص دورا محوريا في سيطرة الطفل على سلوكه. ويرى فايجوتسكي أن الكلام الخاص المنظم للذات ينشأ من التفاعلات الاجتماعية بين الطفل والكبار وأن مثل هذا الكلام يؤسس الوظائف المعرفية لدى الطفل. واعترف لوريا (Luria) (Manning and Payne,1996) بدور الكلام في التنظيم والتفكير وأهمية التفاعل الاجتماعي، وانتقال الكلام إلى التفكير من مستوى نفسي إلى مستوى عام. ولقد وصف لوريا المراحل الثلاث في تطور التنظيم الذاتي والتي اعتبرت أساسا للمداخل التعليمية الذاتية وهي (Manning and Payne,1996):

1- ينضبط سلوك الطفل بشكل أساسي من خلال كلام الآخرين .

2- الكلام الصريح الخاص بالطفل يوجه سلوكه الخاص .

3- ينضبط سلوك الطفل بألفاظ ذاتية داخلية .

تقنيات التعديل السلوكي المعرفي :

يشير مايكينباوم (Meichenbaum) (Manning and Payne,1996) إلى أن تقنيات تعديل السلوك المعرفي تضبط سلوك الأفراد، وتتألف من أساليب ضبط الذات، والنمذجة والممارسة، وتوجيه الذات، والحديث الذاتي، وتعليم الذات، والمراقبة الذاتية، وتقييم الذات، وتسجيل الذات (Self-Recording)، وتعزيز الذات. إن هذه الإجراءات تتطلب من الفرد أن يكون كما يقول زيمرمان

وشـنك(Zimmerman and Schunk) (المشـار إلـيهما في Manning and Payne,1996) مشاركا فاعلا ومسؤولا عن التعلم الخاص به .

وتشمل الاستراتيجيات السلوكية المعرفية تدريب الأفراد على تبديل الأفكار والكلام للذات في محاولة لإنتاج سلوكات وعواطف بناءة، وقد كانت ناجحة في تقليص قلق الطلاب ذوي المشكلات السلوكية، وتحسين استيعاب القراءة، وتحسين الاتجاهات تجاه القراءة، وتحسين السلوك الانتباهي أثناء تأدية المهمة (Manning and Payne,1996).

ومن تقنيات تعديل السلوك المعرفي :

1 – التعليم الذاتي المعرفي : Cognitive Self Instruction:

يعمل مدخل السلوك المعرفي على تعديل الانفعال والسلوك معا من خلال تغيير نمط التفكير لدى الفرد. ويشتمل هذا المدخل على تقنيات عديدة من مثل: التعليم الذاتي، والمراقبة الذاتية، والتسجيل الذاتي، والتعزيز الذاتي، والحديث الذاتي. وحتى يكون التدخل ناجحا، على الفرد المشارك معرفة العملية التي سيشارك فيها. إن القصد هو ضمان أن الفرد سيكون قادرا على تطبيق التدخل عند ظروف معينة بدون مساعدة أو بحد أدنى من المساعدة. إن هدف العلاج هو تعليم استراتيجيات اكثر كفاءة للتفاعل مع البيئة. وعلى الرغم من أن بعض التقنيات ليست جديدة، إلا أن استخدامها لإحداث تغيير في الاستراتيجيات المعرفية حديث نسبيا. إن هذه التقنيات في تعديل السلوك المعرفي قد أثبتت أنها واعدة لذوي صعوبات التعلم، نظرا لأن الكثيرين يعانون من مشكلات ترتبط بقصور الانتباه (Reid and Hersko ,1981) .

يعلم الفرد نفسه باستخدام معرفته الخاصة ، التي تكون على شـكل حـديث ذاتي مسموع و أو غير مسموع (الشناوي ، Manning and Payne,1996;1994) .

إن الكلام الموجه إلى الذات على شكل تساؤل، أو توجيه، أو مواجهـه، أو تصـحيح وتعزيز للتعلم يمثل المهارات الفرعية التي تؤلف التعليم الذاتي . و إذا

أظهر الطلاب مثل هذه المهارات، فإنهم اكثر احتمالا لأن يبدؤوا مبكرا في العملية التعليمية (Manning and Payne,1996) .

إن تقنية تعديل السلوك المعرفي المستخدمة في العديد من المواقف هـي التعلـيم الذاتي . والتي هي تقنية تتطلب:

1- نمذجة لمهمة من قبل معلم يصف بشكل مع ما يفعله.

2- قيام الطفل بالمهمة عندما (أثناء) يقوم المعلم بوصفها .

3- أداء المهمة من قبل المتعلم وهو يهمس بها.

4- وأخيرا يتحقق التعلم الذاتي أثناء أداء المهمة (Reid and Hersko ,1981) .

2 – النمذجة : Modeling

أن من الأسهل تعليم سـلوكات علنيـة مبـاشرة مـن تعلـيم إسـتراتيجيات التفكـير الماوراء معرفي. ويمكن عرض النمـوذج بشـكل عفـوي ، أو تقـديم نمـاذج مسـجلة عـلى كاسيت أو على فيـديو . ويمكـن أن تقـدم للطـلاب نمـاذج خـلال النشـاط الصـفي مـثلا: التركيز والبقـاء عـلى المهمـة . إن حـديث الـذات يلـزم نمذجتـه بشـكل صريـح بالنسـبة للطلاب من خلال : تحديد المشكلة، وتركيز الانتباه، وتوجيـه الـذات، ومواجهـة الـذات، وتعزيز الذات (Manning and Payne,1996) .

أنواع النمذجة:

1- النمذجة المباشرة: في هذه الطريقة يتم عرض نماذج حية تؤدي السلوك المطلـوب عرضه، حيث يقـوم بـذلك أشـخاص واقعيـون أو عـن طريـق أشـخاص ومواقـف معروضة بالصوت والصورة (جروان ،1999) .

2- النمذجة الضمنية: في كثير من الأحيان قد يصبح من الصـعب إعـداد نمـاذج حيـة لعرضها على الأطفال، ولهذا اقترح كوتيلا (Cautela) (الشناوي،1986) أن يتخيـل الطفل نماذج تقوم بالسلوكات التي يتمنى الطفل القيام بها.

3- النمذجة بالمشاركة: تشتمل عملية النمذجة بالمشاركة على عملية نشطة مصحوبة بتوجيهات للفرد إلى جانب النمذجة المباشرة للسلوكات موضوع العلاج. ويرى باندورا أن هذه الطريقة في العلاج ذات فاعلية اكبر من مجرد أن نجعل الفرد يراقب النموذج وهو يؤدي السلوكات المطلوبة، وعليه فان النمذجة بالمشاركة تشتمل على عرض للسلوك بواسطة نموذج

وكذلك أداء هذا السلوك من جانب الفرد مع توجيهات تقويمية من جانب المعالج موجهه للفرد. وبذلك يكون هذا الأسلوب اكثر فاعلية من استخدام النمذجة وحدها (بدون مشاركة) (الشناوي، 1986).

3- الممارسة : Practicing:

وتكون من خلال تدريب الطلاب على ممارسة التفكير، والتجريب بقدر كاف لدمج التوجيه الذاتي في طريقة تفكيرهم الحالية حول السلوك المدرسي . إن إستراتيجيات الممارسة يمكن أن تكون على شكل العاب، ولعب الأدوار، والمهمات الكتابية، والنشاطات الصفية، والتسميع (Manning and Payne,1996).

4 – التنبيه والمراقبة الذاتية: Monitoring–Cueing and Self :

يحتاج الطلاب إلى تحفيز (Prompts) وتذكير لاستمرارية السلوك وإدامته .ويمكن للمحفزات أن تأخذ شكل القواعد الصفية المعلقة المكتوبة ويمكن أن تأخذ شكل بطاقات جماعية وفردية وأشرطة سمعية (Manning and Payne,1996) .

ومن الأشكال المعروفة في هذا السياق بطاقات الانتباه، التي تتكون من مواقف للانتباه يؤشر الطفل على مربع فيه كلمة (نعم)، عندما يسمع صوت النغمة المسجلة على شريط (والتي تكون فروقاتها النغمية مقدرة بالثواني) وهو منشغل في مهمة دراسية، ولكن إذا سمع المنبه ولم يكن منشغلا في المهمة فإن هذا يدل على موقف عدم انتباه حيث يقوم الطفل بالإشارة إلى مربع فيه كلمة (لا).

وينبغي التركيز على انه في معظم الحالات ينبغي أن يقوم الطفل بسلوك واحد فقط في المرة الواحدة، لذلك، فإن بطاقة الانتباه ينبغي أن تظهر على المقعد الذي يجلس عليه الطفل. يمكن تمثيل بطاقات التنبيه كرسومات للحيوانات أو أشكال لاصقة، أو شخصيات وهمية تبين السلوك المطلوب من الطفل أداؤه. إن التأشير على بطاقة الانتباه هو طريقة تستخدم لتشجيع الطلاب على تذكير أنفسهم كي يجعلوا سلوكهم تحت سيطرتهم الخاصة. وهذا يحرر المعلم من الضبط المفرط ويسمح بوقت اكبر للأعمال الأكاديمية. إن المعلم لا يذكر الطلاب باستمرار لكي يرفعوا أيديهم للكلام، أو الجلوس، أو انتظار الدور، أو خفض أصواتهم ....الخ . إن التأشير على بطاقة الانتباه لا يطبق أبدا كعقاب (Manning and Payne,1996) .

من جانب آخر تشير المراقبة الذاتية إلى الانتباه المركز لبعض مظاهر السلوك من حيث الشدة والتكرار، فالأفراد لا يستطيعون أن ينظموا أفعالهم إلا إذا وعوها أولا (Schunk, 1983). ويذكر هالهان وهدسون (Hallahan and Hudsun,2002) أن المراقبة الذاتية في الانتباه تشتمل على إجراءات ضبط الذات التي تشجع الطلاب على أخذ مسؤولية أكبر في التحكم ببرامجهم الأكاديمية والسلوكية الخاصة بهم . بعبارة أخرى فان المراقبة الذاتية هي تقنية يراقب الأفراد بواسطتها سلوكهم من أجل زيادة قدرتهم على تنظيم سلوكهم . والمراقبة الذاتية تجمع بين تقييم الذات والتسجيل الذاتي (Self- Recording) لأي نوع من السلوك. هذه التقنية يمكن استخدامها مع الأطفال المصابين بصعوبات التعلم ، والاضطرابات الانفعالية، ومشكلات السلوك، ومشكلات قصور الانتباه، والتخلف العقلي .

ويذكر كيرك وكالفينت (Kirk and Chalfant ,1984) أن تدريب الطفل على التحكم في السلوك هو أحد الأساليب الهامة في تحسين عملية الانتباه . وذلك عن طريق ما يلي :

1- تقرير كل من الطفل والمعلم لنوعية سلوك الانتباه الذي يلزم تطويره .

2- جعل الطفل يفرق بين ما إذا كان منتبها (حالة انتباه) أو غير منتبـه (حالـة عـدم انتباه) وذلك عن طريق تعليمه المراقبة الذاتية والتسجيل على بطاقات الانتباه .

3- استخدام أسلوب التعزيز المناسب لتطوير سلوك الانتباه لدى الأطفال .

تتطلب المراقبة الذاتية من الفرد فحص الأداء من خلال طـرح أسـئلة مثـل : هـل أقوم بما هو مفترض أن أقوم به؟ التقنية التي تشترك مـع المراقبـة الذاتيـة هـي التقيـيم الذاتي والتي تتطلب أن يطرح الفرد أسئلة مثـل: إلى أي مـدى أنـا أقـوم بالعمـل بشـكل جيد؟ و بشكل واضح فإن الاسـتخدام الفعـال لهـذه التقنيـات يتطلـب أن يعـرف الفـرد الأسئلة التي يلزم طرحها ، ومتى يكون الشي يطرح صوابا أو خطأ ، ملائما أو غير ملائم (Reid and Hersko ,1981).

يشير هالهان وسـابونا (Hallahan and Sapona,1983) إلى أن المراقبـة الذاتيـة يمكن استخدامها بطريقتين: مراقبة ذاتية في الانتباه وتشمل تعليم الطلاب التقييم الذاتي فيما إذا كانوا منتبهين أم لا، وتسجيل النتائج ذاتيا. والمراقبة الذاتية للأداء وتشمل تعليم الطلاب التقييم الذاتي لجانب ما في الأداء الأكاديمي .

ومن الإجراءات العامة لتطبيق المراقبة الذاتية في مجال الانتباه :

1- تجهيز بطاقات الانتباه ومسجل الإشارة (النغمة) .

2- تدريب الطلاب على التمييز ما بين الانتباه وعدم الانتباه.

3- جعل الطالب يقيم نفسه (سلوكه) في كل مرة تصدر النغمة ويسـأل نفسـه (هـل كنت منتبها؟).

4- جعل الطالب يسجل إجابته بوضع علامة أمام كلمة (نعم ، لا) على ورقة تسجيل الذات.

5- الاحتفاظ بسجل حول التقدم في أثناء المهمة.

أما الحالات التي تحدد ما إذا كان نشاط ما ملائما للمراقبة الذاتية أم لا فهي (Hallahan and Hudsun,2002):

1- هل لدى الطالب صعوبة في الانتباه في نشاط ما ؟

2- هل من الممكن دمج عنصر استجابة تسجيل الذات بطريقة فعالة ؟ أي بمعنى لا نريد من الطالب أن يغادر نشاطه الجماعي وأن يعود إلى مقعده ليسجل ذاتيا في كل مرة يسمع فيها النغمة .

3- هل هناك حاجة لتحسين قدرة الطالب على تنظيم انتباهه خلال نشاط ما وبذلك يستطيع المعلم القيام بنشاط آخر.

وعلى المعلمين قبل استخدام إجراءات المراقبة الذاتية الأخذ بعين الاعتبار ما يلي (Hallahan and Hudsun,2002) :

1 – إن المستوى المعرفي والعمري للطلاب ربما يؤثر على القرار حول ما إذا كان تطبيق المراقبة الذاتية فعالا أم لا. فقد أشار ماج (Magg) (المشار إليه في Hallahan and Hudsun,2002) إلى أن فاعلية المراقبة الذاتية في الانتباه تتنوع عبر مجموعات العمر .

2- حتى تكون إجراءات المراقبة الذاتية اكثر نجاحا، يجب أن يكون الطلاب قادرين على إدراك الفرق بين توجيه الانتباه وعدم الانتباه . فمثل هذا الإجراء يؤسس له خلال التعليم المباشر للمعلم ونمذجته لسلوكات في المهمة وخارجها On and off task) .

3 – إن الأطفال الأصغر سنا أو الأطفال ذوي الأداء المعرفي الأقل يستطيعون أن يفيدوا من المراقبة الذاتية ، إذا زاد المعلمون من كثافة وتكرار إجراءات التدريب على المراقبة الذاتية.

طرق المراقبة الذاتية :

يمكن استعمال طرق متعددة للمراقبة الذاتية أثناء القيام بمهمة ما ، والتدريب على هذه الطرق عموما يعتبر ضروريا ، ومن تلك الطرق (Schunk, 1983):

أولا - السجل القصصي (Anecdotal Record):

وهو عبارة عن تسجيل موضوعي لسلوك الفرد والسياق الذي يحدث فيه السلوك ، ويمكن أن يتفاوت السجل القصصي من حيث درجة التفصيل في الوقائع المسجلة.

ثانيا- حساب التكرارات (Frequency Counts):

ويشمل عملية تعداد الحالات التي يتكرر فيها سلوك معين خلال فترة زمنية معينة، مثل أن يعد الطالب لنفسه كم مرة يدور حول المقعد خلال (30) دقيقة من جلوسه وهو يحل التمارين.

ثالثاً- العينات الزمنية (Time Sample):

وتشمل تقسيم الفترة الزمنية الكلية اللازمة لمهمة معينة إلى فترات قصيرة وتسجيل معدل حدوث السلوك في كل فترة قصيرة. مثلا إذا كانت الفترة الزمنية دقيقة اللازمة لدراسة موضوع ما هي (30) ،فإنه يمكن تقسيم تلك الفترة إلى (6) فترات لكل فترة (5) دقائق وبعد كل (5) دقائق يسجل ما إذا كان الطالب درس كل الوقت أم لا.

رابعا- تقدير السلوك (Behavior judgment):

ويتضمن تقدير السلوك إعطاء وصف لمعدل حدوث السلوك خلال فترة زمنية معينة من مثل (دائما، أحيانا، لا يحدث نهائيا ....الخ) .

خامسا- السجلات التراكمية (Records):

وهي سجلات دائمة وموجودة بشكل مستقل في تقييمات أخرى مـن مثـل (عـدد من أوراق الأعمال المنجزة، وعدد من المشكلات المحلولة بشكل صحيح) .

ومن معايير المراقبة الذاتية :

1 – **الانتظام (Regularity):**

وهي عملية ملاحظة السلوك بشكل مستمر ومـنظم بـدلا مـن أن تكـون بشـكل متقطع، ويتوجب استخدام سجل يومي بـدلا مـن التسـجيل الأسـبوعي للسـلوك وهـذا يعني ملاحظة مسـتمرة بـدلا مـن أن تكـون أسـبوعية لأن الملاحظـة غـير المنتظمـة قـد تحدث نتائج مضللة (Schunk, 1983) .

2 – **القرب (Proximity):**

وتعني عملية القرب ملاحظة السلوك وقت حدوثه بدلا من الانتظار وقتـا أطـول بعد حدوثه . وهذا يعني الحاجة لتسجيل السلوك بعد حدوثه مباشرة بدلا من الانتظار حتى نهاية اليوم لإعادة بناء الأحداث . وبهذا فإن طرق المراقبة الذاتية تضـع مسـؤولية التقدير السلوكي على الطالب نفسه، وهذه الطرق تقود في الغالب إلى تحسينات سلوكية هامة (Schunk, 1983) .

3 – **التفاعلية (Reactivity):**

إن استجابات المراقبـة الذاتيـة هـي اسـتجابات سـلوكية، تـؤثر عـلى الاسـتجابات المستقبلية، والتسجيل الذاتي هـو عبـارة عـن اسـتجابة وسـيطية، تتوسـط بـين السـلوك السابق بنتائج أطول في مـداها، ومثـال ذلـك، الطـلاب الـذين ينجـزون المراقبـة الذاتيـة لصفحات كتاب (work book) يزودون أنفسهم بمعززات وسيطة، تتوسط بين جلسـات العمل الصفي والنتائج المستهدفة، وهذا يشبه إلى حد كبير تعزيز المعلم للطالب بمدحه والثناء عليه وتقدير أدائه بما هو جدير به (Schunk, 1983) .

فاعلية المراقبة الذاتية:

تعمل المراقبة الذاتية على زيادة وعي الطالب بالسلوكات الموجودة لديه، وتقديرها. وتقييمها، ثم تحسينها. ويمكن للمعلم أن يستخدم برنامجا فرديا لفترات قصيرة (كل 10دقائق) . ومثال ذلك استخدام معلم لصوت جرس ناعم كل (10) دقائق عندما يعمل الطلاب في مهمات تعطى لهم بشكل دوري أو مجموعات . وبعدما يسمع الطلاب الجرس كل مرة يمكنهم القيام بتسجيل ما يعملون من كتابة، أو قراءة، أو تخيلات، أو ألعاب. كما أن المعلم يستطيع تقديم مساعدة لكل طالب وضع لنفسه أهدافا فردية. ومن الضروري أن يكون المعلمون حذرين بشأن استخدام الفترات الزمنية، لحث الطلبة على الانتباه وهم يمارسون المراقبة الذاتية ، فاستعمال الجرس قد يؤدي إلى حدوث تشويش لبعض الطلبة ، وقد يؤدي إلى خلل في الانتباه للذين لديهم صعوبات في الانتباه . ومثل هؤلاء يمكن إجلاسهم قريبا من المعلم، وفي نهاية كل فترة يمكن للمعلم تذكيرهم بشكل لطيف حتى يبقوا منتبهين (Schunk, 1983) .

أشار كيرك وكالفنيت (1984) بعد استخدامهما لأساليب المراقبة الذاتية مع الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم إلى الفائدة التي يمكن أن يحصل عليها هؤلاء الأطفال في مراقبة أعمالهم اليومية.

مراجعة الدراسات السابقة:

وتشير دراسات عديدة على المستويين العربي والعالمي إلى فعالية المراقبة الذاتية. وفيما يلي عرض و ملخص لبعض تلك الدراسات :

قامت باتر شيا و مار جريت (Patricia, and Margaret,1979) بدراسة عنوانها" تحليل المراقبة الذاتية لطلبة الصفين الأول و الثاني". و قد أجريت الدراسة لمعرفة دور الحديث الذاتي وأثره في تعليم الذات (المعرفة، والمهارات)، والمراقبة الذاتية من خلال القراءة والرياضيات في الصفوف الابتدائية . و قد شملت الدراسة عينه من 56 طفلا وزعوا عشوائيا على مستويات تحصيلهم، وقسموا إلى سبعة صفوف ، وزع منهم 53% من الأطفال ليعلموا أنفسهم بوجود معلم، و28%

استخدموا المراقبة الذاتية لتعليم أنفسهم، و18% أستخدم الأطفال أنفسهم في مجموعات من التعليم. توصلت الدراسة إلى اختلافات فيما بين الذكور و الإناث في المراقبة الذاتية كاستراتيجية تعلم ذاتي. كما بينت النتائج أن طلبة المراقبة الذاتية أدركوا أن لديهم قدرات معينة مختلفة عما لدى الآخرين .

وفي دراسة لشنك (Schunk,1983) زود فيها أطفالا أخفقوا في عمليات الطرح في غرفهم الصفية بتعليمات وتدريبات في المراقبة الذاتية ، استخدم ثلاث مجموعات كعينات في هذه الدراسة، أولها: طبقت على أفرادها إستراتيجية المراقبة الذاتية (الداخلية) حيث قام الطلاب خلالها بمراجعة أعمالهم بنهاية كل الجلسات التعليمية من خلال تسجيليهم عدد صفحات كتاب التمارين (Workbook) التي أنجزوها في تلك الجلسات. ثانيها: طبقت على أفرادها المراقبة الذاتية (الخارجية) بإشراك طلبة آخرين يدققون أعمال هذه المجموعة بتسجيليهم عدد الصفحات المنجزة بتلك الجلسات. أما المجموعة الأخيرة (الضابطة) فلم تتلق أي برنامج تدريبي في المراقبة الذاتية بأي شكل من أشكالها . وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن مجموعتي المراقبة (الداخلية والخارجية) كانت افضل في تعلم مهارة الطرح و زادت لديهم الفعالية الذاتية والمهارة والمثابرة بالمقارنة مع المجموعة الضابطة، وبينت النتائج أن فوائد المراقبة الذاتية لم تقتصر على اداءات الطلبة خلال الجلسات التعليمية لان المجموعات الثلاث لم تختلف في كمية العمل المنجز ولكنها اختلفت في الكفاءة الذاتية وفي تقديرها لمنجزاتها .

وهناك دراسة أخرى أجراها روني و هالهان وبولي (Rooney , Hallahan, and Pollway 1985) هدفت إلى استخدام إجراءات المراقبة الذاتية مع طلبة صعوبات التعلم ذوي معاملات ذكاء متدنية. شارك في هذه الدراسة عشرة أطفال في المرحلة الأساسية لديهم صعوبات تعلم. و لكن تم جمع البيانات عن أربعة أطفال من قبل مدرسيهم بسبب مشكلات الانتباه لديهم. وقد كان متوسط معامل الذكاء 76 تم تعريف السلوك أثناء المهمة بأنه الانشغال في المهمات الكتابية ونموذج للتسجيل الذاتي والعد على الأصابع وكذلك التفاعل مع المعلم .وعرف التحصيل الأكاديمي

على انه نسبة المسائل التي حلها الطالب بشكل صحيح بالنسبة إلى عدد المسائل التي تم إكمالها . وقد كان المراقب يسجل (نعم) إذا كان الطالب منشغلا بالمهمة، أو يسجل (لا) إذا كان الطالب غير منشغل بالمهمة. كشفت النتيجة أنه بالنسبة لاثنين من الأطفال الأربعة كانت المراقبة الذاتية للانتباه والمراقبة الذاتية للأداء فعالة في تحسين الانتباه، وتبين كذلك أن التدريب الذي جمع فيه المراقبة الذاتية للانتباه مع المراقبة الذاتية لأداء الرياضيات أدى إلى تحسين السلوك الانتباهي أثناء المهمة بالنسبة للأطفال الأربعة. وتم تقييم التحصيل بطريقتين : عدد المسائل التي تم إكمالها، ونسبة المسائل الصحيحة، إذ أشارت النتائج إلى تحسين مطرد لدى ثلاثة أطفال وزيادة كبيرة في نسبة الإجابات الصحيحة .

كما أجرت بار تر و هوجان و ماري و ساندرا (Parter, Hogan ,Mary ,and Sandra,1992) دراسة بعنوان" استخدام المراقبة الذاتية لتحسين السلوك أثناء المهمة والمهارات الأكاديمية لمراهق ذي إعاقة خفيفة في مواقف تعليمية عادية وخاصة". وقد كان المشارك ذكرا، عمره 14 سنة، ولديه صعوبات تعلم وسلوك اندفاعي. تم جمع البيانات من خلال حصة المصادر وحصص التعليم العام لمادتي الرياضيات، واللغة الإنجليزية. تم تعريف السلوكات أثناء المهمة بأنها:

1- البقاء في مقعده.
2- العينان على العمل.
3- عدم الكلام أو مقاطعة الآخرين.
4- رفع يده إذا كان لديه سؤال .كان الباحث ينظر إلى الطالب فإذا وجده منشغلا بالمهمة كان يؤشر(+) على نموذج الانتباه ، وإذا كان منشغل بالمهمة وكان يسجل (-) على نموذج الانتباه.استمرت فترة الملاحظة 30 دقيقة كل يوم لمدة أربعة أيام في الأسبوع.جمعت البيانات بعد 16 أسبوعا وبينت هذه الدراسة أن المراهق الذي لديه صعوبات تعلم ومشكلات سلوكية يمكن تعليمه بالمراقبة الذاتية في حصة خاصة، بالإضافة إلى الحصة العادية. كما أظهرت

النتيجة أن سلوكه أثناء المهمة كان متدنيا جدا قبل التـدريب عـلى المراقبـة الذاتيـة وتحسن بشكل كبير مع استراتيجية المراقبة الذاتية.

وقام ويليام (William,1996) بدراسة أثر المراقبـة الذاتيـة عـلى أداء الطـلاب في مساق الإحصاء واستخدامهم استراتيجيات التعلم الذاتي والقدرة على الحكم على الـذات وتمثيل المعرفة . تم جمع البيانات عن الطلاب المسجلين في مسـاق إحصـاء في الدراسـات العليا في جامعة في الغرب الأوسط من الولايات المتحـدة . وقـد كانـت العينـة 72 طالبـا منهم 40 من الإناث و32 من الذكور. وفي المجموعة التي طبقت المراقبـة الذاتيـة خـلال مساق الإحصاء تم تعريف المهمات المتعلقة بمفـاهيم إحصـائية، أيضـا وتسـجيل مقـدار الزمن المسـتهلك، وتكـرار الدراسـة في المـادة، وإكـمال المهـمات المطلوبـة والمشـاركة في النشاطات الأخرى اللازمة لإتقان المفهوم. وقد كان الهدف هو أثر المراقبـة الذاتيـة عـلى الكفاءة الذاتية والالتزام بنظام تسجيل الطلاب لاسـتجاباتهم في كـل مـرة يدرسـون فيهـا مادة الإحصاء. أما بالنسبة للنتائج فقد كان أداء المجموعـة التجريبيـة التـي اسـتخدمت المراقبة الذاتية أفضل من الطلاب الذين لم يستخدموا المراقبة الذاتية في جميع اختبارات المساق، وأظهرت الدراسة تطوير الطلاب تمثيلات معرفيـة افضـل في مسـاق الإحصـاء. و أخيرا بينت هذه الدراسة أهمية المراقبة الذاتية كعملية أساسية للتعلم المنظم ذاتيا.

وفي دراسة لمـكي و ويليـام (Micki, and William, 1997) لمعرفـة أثـر المراقبـة الذاتية على أطفال لديهم قصور في الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ممن يحصلون على علاج دوائي. واشتملت عينة التجربة على ثلاثة طلاب من المرحلة الابتدائية، وقد كانـت أعمارهم (8-11) سنة، وقد كـانوا ممـن لـديهم قصـور في الانتبـاه المصـحوب بالنشـاط الزائد بالإضافة إلى أن لديهم مشكلات سلوكية. وكانت جميع معاملات ذكائهم أدنى مـن المتوسط.تم تحديد السلوك أثناء المهمة بأنه النظر إلى عناصر الدروس الملائمة أو المعلـم أو نموذج المراقبة الذاتية .أيضا تم اعتبار سلوك التواصل مع المعلم بعيون الطالب وهـو جالس على مقعده كسلوك أثناء المهمة.وعـلى عكـس السـلوكات السـابقة تـم اعتبارهـا سلوكات خارج المهمة.تم تدريب أفراد العينة

على المراقبـة الذاتيـة طبقـا لإجـراءات طورهـا هالهـان وآخـرون (1983) طلبـت المعلمة من الطلاب أن يفرقوا بين حالة الانتباه وحالة عدم الانتبـاه.ثـم قـدمت المعلمـة مسجلا يصدر عنه نغمات، قدمت أيضا نموذجا للمراقبـة الذاتيـة.وتـم تـدريب الطالـب على أن يسال نفسه في حال سماعه النغمة هل كنت منتبها عندما خرجت النغمـة مـن المسجل ؟ بعدها تم تدريبه ليضع إشـارة عـلى نمـوذج المراقبـة الذاتيـة (نعـم) إذا كـان منتبها أو (لا) إذا لم يكن منتبها في حال صدور النغمـة.بعـدما قامـت بنمذجـة المحاولـة الأولى أمام الطلاب. وبعد (10) أيام من التدريب على المراقبـة الذاتيـة، سـحب مسـجل النغمات الأولى وبقى الطلاب يستخدمون نموذج المراقبة الذاتية وحدها لمدة ثلاثـة أيـام فقط . وقد أشارت البيانـات إلى أن السـلوك "أثنـاء المهمـة" كـما تـم تعريفـه سـابقا زاد بشكل كبير لدى أفراد العينة .

أجرى دبيس والسـماد وني (1998) دراسـة بهـدف التعـرف عـلى فاعليـة برنـامج للتدريب على الضبط الذاتي في خفض حدة اضطرابات الانتباه المصحوب بنشـاط حـركي زائد لدى عينة من الأطفال المتخلفين عقلياً القـابلين للـتعلم. تألفـت العينـة مـن عشرـة أطفال من معهد التربية الفكرية بشرق مدينة الرياض، تراوحـت أعمارهـم بـين 11- 15 سنة، تم تقسـيمهم إلى مجمـوعتين كـل مجموعـة مـن خمسـة أطفـال، وكانـت إحـدى المجموعتين تجريبية تم تطبيق البرنامج المستخدم على أفرادها، في حين كانت المجموعة الثانية ضابطة ومن ثم لم تخضع لأي إجراء تجريبي. وبتطبيق قائمة تقدير سلوك الطفل الخاصة بالوالدين والمعلم، وبرنامج التـدريب عـلى الضـبط الـذاتي كشـفت النتـائج عـن وجود فروق دالة إحصائياً بين القياسيين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية مما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم في خفض حدة اضطراب الانتباه المصحوب بنشاط حركي زائد.

وقد قام دوجلاس وآخرون (Douglas , et al) (المشار إليه في دبيس والسـمادوني 1998) بدراسة هدفت إلى مساعدة عينة من الأطفال مـن ذوي النشـاط الحـركي الزائـد ليصبحوا أكثر فعاليـة وأقـل اندفاعيـة ، وقـد اسـتخدم البـاحثون بعـض فنيـات العـلاج السلوكي المعرفي كبديل للعلاج الدوائي ، والمتمثلة في النمذجة، والتعليمات الذاتية

اللفظية ، والتعليم الذاتي، والضبط الذاتي إضافة إلى التدريب المباشر على بعض الأنشطة. وقد تكونت عينة الدراسة من (19) طفلا من ذوي النشاط الحركي الزائد الذين يتصفون بالحركة المفرطة والاندفاعية ومشكلات الانتباه ، وتراوحت أعمارهم بين (6 – 11) سنة بمتوسط قدره سبع سنوات وتسعة أشهر. وتم تدريب هؤلاء الأطفال لمدة ثلاثة أشهر بمعدل جلستين أسبوعيا، بما مجموعه (24) جلسة مدة كل جلسة ستون دقيقة. وقد تم تطبيق بعض أدوات القياس المتمثلة في اختبار كاجان لتجانس الأشكال، ومتاهات بور تيوس، واختبار بندر- جشطلت، واختبار تكملة القصص، إضافة إلى بعض اختبارات الذاكرة المشتقة من اختبارات ديترويت لقياس الاستعداد للتعلم (الرياضيات). كما تم تطبيق مقياس كونرز لتقدير سلوك الطفل على المعلمين والوالدين. أسفرت نتائج الدراسة عن فعالية التدريب المعرفي، حيث استطاع أفراد العينة تعلم الأسس العامة بدلا من الاستجابات المحددة الخاصة بالنشاط كما حدث تحسن جوهري بعد انتهاء التدريب مباشرة واستمر حتى بعد مضى ثلاثة أشهر . كما أشارت النتائج إلى انخفاض العدوانية وزيادة تحمل الإحباط .

وقام بولي Polly (المشار إليه في دبيس والسماد وني ، المرجع السابق) بدراسة استطلاعية للتعرف على أثر التدريب السلوكي المعرفي في الصف الدراسي لأطفال المدرسة الابتدائية من ذوي اضطراب قصور الانتباه المصحوب بنشاط زائد (Adhd) في الصفوف المدرسية النظامية. وأجريت الدراسة على (26) طفلا من الصف الثاني حتى الخامس الابتدائي من مدارس ميرلاند الغربية، تم تشخيصهم من قبل على أنهم مضطرب والانتباه المصحوب بنشاط زائد وتم توزيعهم عشوائيا في مجموعتين، إحداهما مجموعة ضابطة والأخرى تجريبية. وقد تلقت المجموعة التجريبية (8) جلسات خلال أربعة أسابيع، استغرقت الجلسة التدريبية الواحدة (45) دقيقة واستخدم نظام بسيط لتقديم المكافأة للتخلص من المشكلات السلوكية . وفي نفس الوقت زودت المجموعة الضابطة بمساعدة المعلم داخل الصف الدراسي واستخدمت نفس نظام المكافأة الذي طبق في المجموعة التجريبية. وتبين وجود فروق بين القياسين القبلي والبعدي ومقياس كونرز لتقدير المعلمين والوالدين لسلوك أبنائهم،

ومقياس ضبط الذات واختيار المفردات المأخوذ من مقياس المفردات المصور لأطفال الحضانة . وكان أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج عدم فاعلية البرنامج ، إلا أن الدرجات الخام أشارت إلى أن المجموعة التجريبية تحسنت في الانتباه والضبط الذاتي للمعلم، وكما تحسنت في خفض النشاط الحركي الزائد والاندفاعية. لهذا يمكن القول إن إستراتيجية برنامج التدريب على العلاج السلوكي المعرفي للأطفال المضطربي الانتباه المصحوب بنشاط زائد قد ظهر أثره مع العينة ككل عند المقارنة بين القياسين القبلي والبعدي .

أجرى شيماباكورو و بار تر وسيرينا (Shimabakuro, Parter,and Serena, 1999) دراسة لمعرفة أثر المراقبة الذاتية على الأداء الأكاديمي لدى طلاب صعوبات التعلم واضطراب قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد.كان المشاركون من ثلاثة أطفال ذكورا، أحدهم من الصف السادس و الآخران من الصف السابع. تم في هذه الدراسة استخدام تصميم المجموعة الواحدة عبر ثلاثة مجالات أكاديمية هي: القراءة والحساب والتعبير لتقييم تأثير المراقبة الذاتية على الأداء الأكاديمي. أعطي الطلاب (10 –15) دقيقة لإكمال مهامهم، وقاموا بتصحيح أعمالهم بشكل جماعي وناقشوا حزمة أسئلة للحصول على تغذية راجعة حول أدائهم. تم تدريب الطلاب على المراقبة الذاتية . وفي نهاية البرنامج سجل الطلاب نسب دقتهم على الرسوم البيانية. أظهرت النتائج أن المراقبة الذاتية ذات تأثير إيجابي في التحصيل الأكاديمي، وكذلك أظهرت الدراسة ظهور مستويات متزايدة من التحصيل والدقة بالنسبة للتعبير لكل الطلاب.أما بالنسبة لجانبي القراءة والرياضيات فقد أثرت المراقبة الذاتية فيهما بنسبة أقل. وأخيرا بينت الدراسة نقصا في الجوانب التالية:

1- لم يكن للتدريب نفس التأثير بالنسبة لكل الطلاب في المجالات الأكاديمية.
2- لم يضبط التصميم في مواقف محددة لان تدريب الطلاب تم في صف تربية خاصة.
3- التحيز المحتمل للباحث لأنه عمل كمطبق.
4- عدم قياس رضا الطلاب عن الإجراءات التي تمت بالدراسة .

وقد أجرى كور ندلي وآخرون (Corndli, et al, 1999) دراسة للكشف عن عيوب الذاكرة لدى مشاركين من ذوي قصور الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد: حول دور العمليات التنفيذية. وقد اشترك في هذه الدراسة (28) طفلا في المجموعة التجريبية ومثلهم للمجموعة الضابطة. تم توزيع إستبانة الذاكرة الما وراء معرفية وكذلك اختبار الأشكال المألوفة (MFF20) لقياس الاندفاعية، وتم اختبار الأطفال بشكل فردي من قبل الأخصائي النفسي، تم تقديم المهمات بالترتيب المحدد في الاختيار وقام المجرب بشرح صور تنتمي إلى اسر محددة وصور لا تنتمي. أخيرا شرح المجرب

أن هذا ينبغي أن يساعد في مرحلة الاسترجاع، عندما يتمكن الطفل في محاولة استرجاع الأشكال من تذكر أن بعضها ينتمي إلى اسر محددة . أكدت النتائج إن الأطفال المشاركين في التجربة يظهرون أداء أقل من المجموعة الضابطة في مهمة الذاكرة التنظيمية.

وقد أجرى ليزاسيلزنك وسافيج (Lisaselznick, and Savage, 2000) دراسة لمعرفة اثر استخدام إجراءات المراقبة الذاتية لزيادة السلوك على المهمة على ثلاثة أولاد مراهقين مصابين بتلف دماغي. ويبلغ عمرهم 14 سنة وهم ملتحقون بمدرسة خاصة. تم تعريف السلوك "أثناء المهمة" بأنه:

1- تركيز العينين على المهمة.
2- استخدام أدوات الكتابة كالورقة والقلم أثناء تأدية المهمات الأكاديمية.
3- العد على الأصابع.
4- النظر إلى الإمام أثناء الشرح لمدة 3 ثوان.
5- رفع اليد للمشاركة.
6- طرح سؤال يتعلق بالمحتوى.
7- اتجاه الرأس نحو المعلم.
8- بري قلم الرصاص لمدة 30 ثانية أو اقل.

أيضا تم تعريف السلوك "خارج المهمة" بأنه:

1- الرأس أو العينان متجهتان نحو أحداث في الصف (أقران ، باب).

2- استخدام قلم رصاص بأية طريقة ما عدا الكتابة على الورقة أو المحو.

3- استخدام الأصابع أو اليدين لغير العد أو الكتابة أو إمساك القلم وبطريقة ليس لها علاقة بالمهمة.

4- العبث بمواد لا تشمل الورقة أو القلم.

5- طرح سؤال لا يرتبط بالمهمة.

6- بري قلم الرصاص لأكثر من 30 ثانية.

تم تدريب المراهقين داخل الصف ووزع عليهم نماذج للمراقبة الذاتية. وفي أثناء التدريب كان يصدر نغمات سمعية وبمعدل 45 ثانية (المدى 10-90 ثانية). تم تحديد المتغيرات التابعة في:

1- نسبة السلوك أثناء المهمة. 2- نسبة الدقة.

3- فترة المشاركة في المهمة.

بينت النتائج أن نسبة السلوك "على المهمة" زادت بالنسبة للمشاركين الثلاثة بعد إدخال إجراءات المراقبة الذاتية.

وقد قام روني و هالهان و وليس (Rooney, Hallahan, and Wills,2001) بدراسة لمعرفة التسجيل الذاتي للانتباه عند طلبة صعوبات التعلم في الصفوف العادية. شارك في هذه الدراسة أربعة أطفال رشحهم معلموهم بسبب شدة مشكلات الانتباه لديهم. كان المتغير التابع نسبة الزمن "أثناء المهمة". تم إجراء تسع جلسات ملاحظة خلال 16 يوما من الأيام المدرسية. أعطى المعلم الأطفال أوراق التسجيل الذاتي ووضع مسجلاً على جانب الغرفة، وعلم الأطفال أن يسألوا أنفسهم: هل أنا منتبه في أي وقت تظهر فيه نغمة المسجل؟ ثم طلب منهم أن يضعوا علامة في صندوق (نعم) إذا كانوا منتبهين، وعلامة في صندوق (لا) إذا كانوا غير منتبهين.

أثناء ذلك قام المعلم بنمذجة السلوك "أثناء المهمة" والسلوك "خارج المهمة" بالصف أمام الطلاب. أشارت النتائج إلى زيادة الانتباه أثناء المهمة في كل مراحل المعالجة بالنسبة لأفراد التجربة. أما بالنسبة للتسجيل الذاتي مع التعزيز فانه زاد أثناء المهمة.

كما أجرت هاريس (Harris, 2002) دراسة لمعرفة تأثير المراقبة الذاتية على معدل التحصيل الأكاديمي لطلاب الصف الثاني من خلال العمل المستقل. وقد تألفت العينة من خمسة أطفال كانت لديهم مشكلات في التركيز على المهمات ومتابعة تعليمات المعلم، و كان بينهم طفل يعاني من قصور في الانتباه. وقد أجريت هذه الدراسة في غرفة الصف ولمدة أسبوعين. صمم التدريب في أربع خطوات هي:

1- اختيار معدل التحصيل كهدف.

2- استعمال منبه.

3- استخدام تقنية المراقبة الذاتية كالرسوم البيانية والمنبه.

4- تعليم الأطفال المراقبة الذاتية.

جمعت البيانات من خلال الملاحظات الشخصية والمقابلات بين الطلاب والمعلم. تم تعريف الطلاب بالوقت الذي خمنوه ووقتهم المنقضي على المهمة بعد ذلك لاحظوا الوقت وطرحوه من تخمينهم الأصلي ولونت الرسوم البيانية من قبل الطلاب. أظهرت النتائج زيادة معدل التحصيل الأكاديمي بعد الأيام الأولى وبزيادة معدل التحصيل زاد الانتباه.

وقد قام ويليام وجاك (William and jake,2003) بدراسة لمعرفة أثر التصوير بالفيديو كوسيلة للمراقبة الذاتية على تحسين أداء طلبة المسرح . وقد كان الهدف من هذه الدراسة هو التعرف على تأثير المراقبة الذاتية، المقترنة بالتصوير الفيديو على أداء طلبة المسرح. في التجربة الأولى تم تصوير بروفات الطلاب بالفيديو في برنامج الأداء المسرحي بعد ذلك جعل الطلاب يراقبون شرائط الفيديو . وفي التجربة الثانية تم مقارنة فعالية المراقبة الذاتية المركزة والمراقبة الذاتية العامة في تعزيز أداء طلبة المسرح. بينت النتائج أن الطلاب الذين شاهدوا أداءهم بأثر

رجعي وشاركوا في مراقبة ذاتية مركزة كان أداؤهـم أفضـل مـن أولئـك الـذين لم يشاركوا في هذه النشاطات، مما يشير إلى أن المراقبة الذاتية كانت مفيدة جدا للطلبة.

وأخيرا فقد قامت ما رشيا (Marcia,2005) بدراسـة بحثـت فيهـا تـأثير التـدريب على المراقبة الذاتية في الأداء الأكاديمي لدى أطفال يعانون مـن مشـكلات في التحصـيل وأخرى في جوانب سلوكية وبعضهم من ذوي الإعاقات. تألفت العينة من سبعة أطفـال ذكور وطفلتين من الإناث من المرحلة الابتدائية. والذين يتلقون تعليما عاديا في غـرفهم الصفية.تلقى الأطفال تدريبا في المراقبة الذاتية مع مهمات القراءة والرياضيات. صممت التدريبات للمراقبة الذاتية للانتباه والمهمات الأكاديمية لمساعدة الأطفـال عـلى الـتعلم. تشير نتائج الدراسة إلى تأثير التدريب على المراقبة الذاتية على الأداء الأكـاديمي للأطفـال الذين يتعلمون في صفوف العاديين . كما أظهـرت نتـائج الدراسـة أن تـدريبات الأطفـال ذوي الإعاقات لا يستفيدون من استراتيجية المراقبة الذاتية إلا في غرفهم الصفية.

يلاحظ مما سبق أن الدراسات أجمعت على أن المراقبة الذاتية حسـنت الانتبـاه وزادت من معدل التحصيل والدقة. إلا إنها قد أغفلت ما يلي:

- لم تتطرق الدراسات السابقة لتوزيع مشكلة قصور الانتباه لدى الذكور والإناث.
- كانت العينات في الدراسات السابقة قليلة ومقصورة في أغلبها على حالات قليلة.
- افتقـر عـدد مـن الدراسـات السـابقة إلى اسـتخدام مجمـوعتين (التجريبيـة، والضابطة) ومقارنة أدائهما على قياس قبلي وبعدي.
- معظم الدراسات السابقة لم تجـر عـلى عينـات مـن الأطفـال العـاديين (الـذكور، والإناث). وكذلك لم تجر على مستويات عمرية مختلفة.
- لم يقع بين يدي الباحث دراسات عربية إلا قليل منها .
- إن الاتجاه النظري السلوكي- المعرفي يعد أكثر الاتجاهات تطرقا لمعالجات الأطفال الذين لديهم قصور في الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد اكثر من أي اتجاه نظـري آخر.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل وصفا لطريقة الدراسة وإجراءاتها من حيث مجتمعها وعينتها وطريقة اختيارها وتوزيع أفرادها في مجموعات الدراسة ، كما يشتمل وصفا للأدوات والمقاييس المستخدمة في هذه الدراسة والتحليلات الإحصائية.

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من (78) طفلا 39 من الذكور، و39 من الإناث في ثلاث فئات عمرية هي 12,10,8 سنة، وقد تم تعيينهم عشوائيا من بين الأطفال الذين كانوا موضع ملاحظة المعلمين . وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (التجريبية، والضابطة) بحسب متغيري الجنس والفئة العمرية كما هو مبين في الجدول (1):

الجدول (1)

توزيع أفراد الدراسة حسب متغيرات التدريب والفئة العمرية والجنس

الفئات العمرية	**8 سنوات**		**11 سنة**		**13 سنة**		
الجنس / المجموعة	**ذكور**	**إناث**	**ذكور**	**إناث**	**ذكور**	**إناث**	
المجموعة التجريبية	7	7	7	7	7	7	42
المجموعة الضابطة	6	6	6	6	6	6	36
المجاميع	13	13	13	13	13	13	78

طبق مقياس ملاحظة السلوك الانتباهي على الصفوف الثالث والخامس والسابع الاساسية في مدرستي إناث اربد وذكور مخيم اربد الثالثة وهاتان المدرستان تابعتان لمديرية وكالة اربد التعليمية. بعد ذلك تم تطبيق مقياس السلوك التكيفي (كيلاني والبطش، 1981) على الأطفال في الصفوف المذكورة أعلاه لاستثناء الحالات التي تعاني من إعاقات عقلية ، أو حسية، أو سمعية أو توحد.

وقد تم اختيار العينة السابقة من بين الطلاب الذين تم ترشيح المعلمين لهم كأطفال لديهم صعوبات في الانتباه. حيث تراوحت درجات الصعوبة لديهم على مقياس السلوك الانتباهي (55-90) من اصل 90.

بعد ذلك تم توزيع أفراد العينة إلى مجموعتين بالطريقة العشوائية البسيطة، إذ تم ترتيب مجموع أفراد العينة في كل فئة عمرية من الذكور والإناث تصاعديا، وأعطوا أرقاما تسلسلية "3,2,1 ..." واعتبر الأفراد الذين أخذوا أرقاما فردية هم المجموعة التجريبية التي سيتلقى أفرادها التدريب على برنامج المراقبة الذاتية وبلغ مجموعها (42) طالبا وطالبة. وآعتبر الأفراد الذين أعطوا أرقاما زوجية هم المجموعة الضابطة التي لم يتلق أفرادها أي نوع من التدريب . وبلغ في مجموعها (36) طالبا وطالبة.

متغيرات الدراسة:

تعد هذه الدراسة من الدراسات التجريبية. وقد هدفت إلى تعرف أثر المتغيرات المستقلة التالية :

1- المجموعة (التجريبية التي تلقى أفرادها التدريب على المراقبة الذاتية ، والضابطة التي لم يتلق أفرادها التدريب على المراقبة الذاتية) .

2- الجنس (الذكور، الإناث).

3- الفئة العمرية محددة بمستوى الصفي (ثماني سنوات تناظر الصف الثالث ، و11 سنة تناظر الصف الخامس ، و13 سنة تناظر الصف السابع) .

في حين كان المتغير التابع هو مستوى الانتباه ، وتم قياسه إجرائيا على مقياس السلوك الانتباهي والذي ظهر على درجات الأطفال في كافة مراحل القياسات البعدية للمقياس .

أدوات الدراسة:

استخدمت في الدراسة الأدوات التالية:

1. مقياس ملاحظة السلوك الانتباهي:

تم تطوير مقياس ملاحظة السلوك الانتباهي لأغراض الدراسة بالاسترشاد بمقاييس شائعة مثل قائمة كونرز(Conners) للانتباه (انظر ملحق رقم 1). فقد صمم المقياس بهدف التعرف على العينة ، وتم استخدامه في مراحل القياسات البعدية (بعد الجلسة الخامسة و بعد الجلسة التاسعة وأخيرا بعد الجلسة الثانية عشر) إذ أن المعلمين كانوا على علم بأنهم سيقومون باستخدام الإشارة إلى الأداة في جميع القراءات .

تكون المقياس في البداية من (21) فقرة، وبعد التحكيم حذفت منه فقرة وهي: (لا معنى لديه تجاه اللعب المنظم) . وبعد ذلك تكون المقياس في صورته النهائية من (20) فقرة . ويتكون المقياس من بعدين رئيسين هما: بعد يقيس قصور الانتباه من مثل (فترة انتباهه قصيرة)، ويتكون هذا البعد من الفقرات التالية: (18,17,15,14,13,12,10,9,5,4). وتتدرج الإجابة على جميع فقرات المقياس بين كثيرا جدا وتأخذ القيمة (3)، وكثيرا وتأخذ القيمة (2)، وقليلا وتأخذ القيمة (1)، ونادرا و تأخذ القيمة (0)، وبخصوص الاستجابة فقد تم إعطاء الوزن (2) لبعض الفقرات مقارنة مع بعض الفقرات التي أعطيت الوزن (1) وهي الفقرات التي تقيس بعد النشاط الحركي الزائد. ولأن هذه الدراسة معنية بدراسة قصور الانتباه والذي قد يقترن بنشاط حركي زائد فقد أعطيت القيم السابقة وزنا أكبر من البعد الآخر وهو بعد النشاط الزائد الذي يتكون من الفقرات التالية: (1، 2، 3، 6، 7، 8، 11، 16، 19،20).

صدق وثبات الأداة:

استخرج صدق المقياس بعرضه على لجنة مكونة من خمسة مدرسين من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية في جامعة اليرموك. وتم إلغاء فقرة أجمع عليها جميع المحكمين وهي (لا معنى لديه تجاه اللعب المنظم). ولاعتبار هذا المقياس مناسبا لأفراد عينة الدراسة فقد قام الباحث باستخراج ثبات المقياس باستخدام الاختبار وإعادته على أفراد المجموعة الضابطة في اختباراته وقد كان معامل الثبات (0.89). وتعتبر نتائج الدراسة المتعلقة بالفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة والفروق بين فئات العمر دلالات تجريبية على صدق المقياس.

2. مقياس السلوك التكيفي (كيلاني البطش،1981):

يستخدم مقياس السلوك التكيفي للكشف عن حالات الإعاقة العقلية ، وقد تم تطويره للبيئة الأردنية، وقد أمكن الوصول إلى نوعين من بيانات الصدق تالف الأول من نتائج تحليل في التصميم الثنائي 6*2 لمتغيري الحالة العقلية والعمر وكانت قيم (ف) لكلا المتغيرين ذات دلالة في مستوى يقل عن 0،01 وفي النوع الثاني استخرجت بيانات الصدق بدلالة محك تقديرات المعلمين والمشرفين للأسوياء والمعوقين على مقياس للتقديرات يتدرج بين 1و5 ، وكانت قيمة معامل الارتباط بين الدرجة الكلية على المقياس وتقديرات المعلمين والمشرفين 79، وتراوحت للدرجات الفرعية بين 50, و96, .أما نتائج ثبات المقياس فقد استخرجت بياناته بطريقتين الأولى اعتمدت على التجزئة النصفية وقد تراوحت هذه القيم في عينة الأسوياء 89, و99, وللمقاييس الفرعية وصلت إلى 99, وللمقاييس الكلي تراوحت في عينة المعوقين بين 73, و87, وللمقاييس الفرعية وصلت إلى 93, . أما الطريقة الثانية للثبات اعتمدت طريقة الإعادة وتراوحت بين 93, و99, للمقاييس الفرعية ووصلت إلى 99, للمقياس الكلي. وقد استخدم في هذه الدراسة بتطبيقه على جميع الأفراد الذين طبق عليهم مقياس ملاحظة السلوك الانتباهي لاستثناء حالات الإعاقة العقلية قبل انتقاء أفراد الدراسة . ويقيس هذا المقياس مدى واسعا من النشاطات الحياتية

اليومية تشمل مهارات ووظائف استقلالية ومتطلبات نمائية في المجالات التكوينية – الجسمية، والحركية، والجسمية – الادراكية، والاجتماعية، واللغوية بالإضافة إلى جوانب سلوكية تعبر عن مستوى التكيف وذات صلة باضطرابات الشخصية. ويتألف المقياس من (96) فقرة موزعة على ستة مقاييس فرعية يمثل كل منها مجالا سلوكيا ينقسم في بعدين ريئسيين مثل كل بعد منها ثماني فقرات. ويتضمن كل فقرة خمسة مستويات وصفية للأداء تتدرج في سلم من خمس قيم تتراوح بين صفر واربعة وتمثل الإطار المرجعي العام في تقويم أداء المفحوص وهذه المستويات هي :

صفر: مستوى الأداء السلبي ، أو لا أداء ، أو لا وعي .

1: مستوى متدن من الأداء.

2: أدنى مستوى من الأداء المقبول .

3: الهدف الواقعي .

4: مستوى الأداء فوق ما هو متوقع من معوق عقليا.

3. نموذج التسجيل الذاتي:

تم إعداد نموذج التسجيل الذاتي لأغراض الدراسة : وهو مصمم بطريقة يستطيع معها الطفل تسجيل استجاباته عليه . وهذا النموذج يميز سلوك الطفل الانتباهي فيما إذا كان على المهمة (On-Task)" حالة انتباه". أو غير مركز المهمة (Off-Task) "حالة عدم انتباه".

4- صندوق لجمع استجابات الطفل من بطاقات الانتباه:

حيث يوفر هذا الصندوق تسلسل البطاقات والتدريب على المهمات لمعرفة مقدار التحسن على الانتباه.

المهمة التجريبية:

أولا: برنامج التدريب القائم على المراقبة الذاتية:

قام الباحث بتطبيق البرنامج في مدة زمنية استغرقت شهرا كاملا ، وبمعدل (72) حصة دراسية تدريبية . وكانت مدة الجلسة مساوية لوقت الحصة الدراسية أي (45) دقيقة. وسيتم لاحقا توضيح المهمات التجريبية التي تم تطبيقها في حصص اللغة العربية والرياضيات لكل صف .

التقى الباحث بالمجموعة التجريبية لإيضاح الهدف العام من البرنامج التدريبي وهو تعليمهم مهارات في المراقبة الذاتية لكي يتحسن الانتباه لديهم والذي يعتبر شرطا أساسيا للنجاح الدراسي. وقد طبقت عدة قياسات بعدية أثناء التطبيق وهي :

1- قراءة بعد الجلسة الخامسة تمثل في البرنامج مرحلة تقديم المراقبة الذاتية.
2- قراءة بعد الجلسة التاسعة تمثل في البرنامج مرحلة مراجعة المراقبة الذاتية.
3- قراءة بعد الجلسة الثانية عشرة تمثل في البرنامج مرحلة الفطم أو الانسحاب التدريجي للنغمة وبطاقة الانتباه.
4- قراءة بعد أسبوع من انتهاء البرنامج التدريبي بأسبوع لقياس الاحتفاظ (المؤجل).

ويتألف البرنامج مما يلي:

أ- **الأدوات**: والتي أصبحت جزءا من البرنامج وهي :

1. **نظام منبهات :** يتمثل في مسجل الإشارة / أو نغمة مراقبة الذات وتصدر نغمات بفرو قات متباينة. (انظر ملحق رقم 2)
2. **نظام المتابعة:** يتمثل في نموذج التسجيل الذاتي للمهمات الذي يؤشر عليه الطالب عند سماعه النغمة كما هو مبين في الجدول (2):

الجدول 2

بطاقة التسجيل الذاتي

(بطاقة الانتباه)

المهمة (1)	نعم	لا
المهمة (2)	نعم	لا
المهمة (3)	نعم	لا
المهمة (4)	نعم	لا
المهمة (5)	نعم	لا

3. **مهمات مصاحبة لجلسات مراقبة الذات مثل الرياضيات واللغة العربية.** فيما يلي وصف لتلك المهمات:

1- يتوفر في المهمة درجة من الاستمرارية، ففي أثناء عرض المهمة من المفروض أن يستمر الطفل في الانتباه ومن ثم تصدر الإشارة لتذكره انه يتابع المهمة وبالتالي تكون الإجابة ب (نعم) أو ليس متابعا للمهمة لتكون الإجابة (لا) ، واخيرا يسجل استجاباته على النموذج.

2- تصدر الإشارة(النغمة) في أوقات غير منتظمة أثناء المهمة وتتراوح ما بين (10 – 90) ثانية.

3- تقدم المهمات للأطفال أثناء الحصة الدراسية أي في (45) دقيقة.

4- مجموع الحصص الدراسية التدريبية لكل مجموعة (ذكورا وإناثا) يساوي (12) حصة.

5- أعطى في الحصة الدراسية بحدود (2-3) مهمات لكل صف.(انظر ملحق رقم 3)

أ. تعليمات تقديم المهمات مع استراتيجية المراقبة الذاتية:

1- يشرح الباحث الأفكار العامة للدرس في (موضوع اللغة العربية والرياضيات المقرر للصف المعين) أول الحصة الدراسية .

2- ينتقل الباحث ليوضح أفكار الدرس فكرة فكرة.

3- أثناء شرحه للفكرة الأولى وبعد أن يفهمها الأطفال يتم تشغيل المسجل وبعد أن يتم توزيع بطاقات الانتباه في البداية ، يبدأ الطفل بالإجابة عن أسئلة المهمات الأكاديمية المعينة له .

4- تصدر النغمات في أوقات مختلفة .

5- يضع الطفل استجاباته على بطاقة الانتباه حين سماعه النغمات التي تصدر من مسجل النغمات .

6- حين يفرغ من البطاقة يضعها داخل صندوق جمع البطاقات ... وهكذا .

- وفيما يلي أمثلة لتلك المهمات المقدمة للصف الثالث من اللغة العربية :

صديق من الجزائر

السؤال الأول: هل اعتاد وائل قراءة مجلات الأطفال؟

نعم لا

السؤال الثاني: هل اسم صديق وائل علي؟

نعم لا

السؤال الثالث: تشتهر الجزائر بالنفط والغاز واشجار الزيتون والعنب.

نعم لا

السؤال الرابع: احتلت فرنسا الجزائر.

نعم لا

السؤال الخامس: قدمت الجزائر مليون شهيد.

نعم لا

- ومن أمثلة من الصف الخامس في اللغة العربية:

الطباعـــــة

السؤال الأول: من الأمة التي اشتهرت بالطباعة؟

ا- الصينيون ب- الهنود

السؤال الثاني: القرن الذي اخترعت فيه الطباعة؟

أ- الثاني عشر الميلادي ب- الخامس عشر الميلادي

السؤال الثالث: العالم الذي اخترع الطباعة:

أ- كيلر ب- غوتينبرغ

- وأخيرا مثال للصف السابع في الرياضيات:

حل المعادلات الخطية

1- س + 5 = 17؟
2- ص – 13 = 25؟ (انظر ملحق رقم 3)

ب- التعليمات العامة لتطبيق مراقبة الذات لمجال الانتباه وهي كآلاتي:

أ- المواد كبطاقة الانتباه ، ومسجل النغمة (الإشارة).

ب- تدريب الأطفال (النمذجة) على التمييز بين الانتباه وعدم الانتباه.

ت- جعل الطفل يقيم نفسه أو ذاته في كل مرة تصدر الإشارة أو نغمة الذات من المسجل . بعدها يسأل الطفل نفسه: " هل كنت منتبها؟"

ث- بعدها يسجل الطفل إجابته بوضع إشارة في خلية (نعم،لا) على نموذج تسجيل الذات.

ج- الاحتفاظ بمعلومات حول التقدم (أو التحسن) في وقت المهمة أو الإنتاجية الأكاديمية.

ح- بعد ذلك تطبيق أسلوب الفطم (أو سحب ورقة التسجيل والنغمة).

ج- **خطوات تقديم البرنامج التدريبي القائم على المراقبة الذاتية**

الخطوة الأولى: تقديم مراقبة الذات للأطفال (من 15-20 دقيقة من اليوم الأول فقط)

1- إخبار الطفل أن الباحث يريد منه أن يكون أكثر انتباها ، ثم التوضيح له بأن هذه إحدى طرق زيادة الانتباه بحيث يحتفظ الطالب بحالة يمكن من خلالها معرفة حالة الانتباه لديه.

2- تم تقديم أمثلة عن الانتباه من قبل الباحث.

3- تم تقديم بطاقة مراقبة الذات و المسجل للطفل، إذ شرح له أنه عندما يصدر المسجل نغمات، في كل مرة يسمع نغمة عليه أن يسأل نفسه السؤال التالي (هل كنت أنا منتبها عندما سمعت النغمة؟) ويضع علامة على بطاقة المراقبة بشكل صحيح أثناء قيام الأطفال بمهماتهم الدراسية كالرياضيات واللغة العربية.

4- الطلب من الطفل أن يعطي أمثله عن الانتباه ويعيد تعليمات مراقبة الذات.

5- جعل الطفل يوضح إجراء مراقبة الذات عندما تصدر نغمات التجربة.

الخطوة الثانية: مراجعة مراقبة الذات للطفل (2-5) دقائق بعد أيام قليلة من المقدمة الأولية)

1- مراجعة التعليمات الخاصة بالسلوكات أثناء المهمة ، وخارج المهمة.

2- مراجعة إجراء التسجيل ، ثم سؤال الطفل: ماذا يفترض به أن يعمل عند سماع نغمة الصوت؟.

3- تغذية راجعة (إن كانت ضرورية).

الخطـوة الثالثـة: إجـراءات الفطـم أو الانسـحاب التـدريجي: تحريـك أو إزالـة البطاقة:

1- خوفا من الاعتماد على الدعم الخارجي (كالبطاقة).

2- إما أن نزيل شريط النغمات أو البطاقة أولا.

3- إخبار الطفل بأنه يقوم بعمل جيد ،وأنه لا يحتاج للشريط أو البطاقة.

4- فإذا أزيل الشريط تم توجيه الطفل لكي يسأل نفسه السؤال التـالي "هـل كنـت منتبها"؟.

5- إذا أزيلت البطاقة تم توجيه الطفل لكي يسأل نفسه السؤال التـالي "هـل كنـت منتبها"؟.

التصميم التجريبي:

يمثل الجدول 3 عناصر التصميم البحثي الذي يتضمن متغيرا تابعا هو القدرة على الانتباه لدى الأطفال معبرا عنها بالدرجات التي يحصل عليها أفراد العينة عـلى المقيـاس الذي سيتم إعداده لهذا الغرض. كما يتضمن التصميم ثلاثة متغيرات مستقلة هي العمر بثلاثة مستويات 12,10,8 سنة، والجنس بمستويين (ذكـر، أنثـى)، والمجموعـة بمسـتويين (التجريبية، الضابطة) فيكون التصميم(2x2x3)، وبما أن القياس للمتغير التابع أي سلوك الانتباه قد تم على مراحل من أجل التعرف إلى مدى التحسن بالتـدريب فقـد اسـتخدم تصميم تحليل التباين للقياسات المتكررة (Repeated Measurs)

الجدول 3

توزيع فئات الدراسة في التصميم البحثي

الفئة العمرية	المجموعة			
	تجريبية		ضابطة	
	ذكور	إناث	ذكور	إناث
13 سنة	علامات السلوك الانتباهي*	علامات السلوك الانتباهي	علامات السلوك الانتباهي	علامات السلوك الانتباهي
11 سنة	علامات السلوك الانتباهي	علامات السلوك الانتباهي	علامات السلوك الانتباهي	علامات السلوك الانتباهي
8 سنة	علامات السلوك الانتباهي	علامات السلوك الانتباهي	علامات السلوك الانتباهي	علامات السلوك الانتباهي

* تتوزع علامات سلوك الانتباه في تصميم القياسات المتكررة كما يلي : القياس القبلي، البعدي الأول ، البعدي الثاني ، البعدي الثالث ، البعدي الثالث ، المؤجل (الاحتفاظ) .

الدراسة الاستطلاعية Pilot study:

الهدف من الدراسة الاستطلاعية هو التعرف مبدئيا على أثر البرنامج المعد في المراقبة الذاتية على الأطفال الذين لديهم قصور في الانتباه والذي قد يقترن بنشاط حركي زائد . فقد نفذت الدراسة الاستطلاعية في دروس الرياضيات واللغة العربية في مدرستين أساسيتين من مدارس اربد الأولى تطبقان نظام الفترتين. وقد اختير الصف الخامس لتطبيق الدراسة . أجلس الأطفال كل على مقعده الخاص به وأمام كل طفل ما يلي:

1- بطاقات الانتباه .
2- صندوق لجمع بطاقات الانتباه فيه.
3- مسجل الإشارات الذي يصدر نغمات بأوقات غير منتظمة.

4- مهمات في الرياضيات واللغة العربية.

5- أدواته الخاصة به من قلم وممحاة ومبراة......الخ.

تم ترشيح (14) طفلا كعينة دراسية بناء على ملاحظات المعلمين عليهم حيث إنهم كانوا لا ينهون مهماتهم بنجاح، ولا ينتبهون، ويبدو عليهم النشاط الزائد. أعطي الأطفال (16) حصة، منها ثماني حصص في الرياضيات، و ثماني حصص في اللغة العربية، في فترة زمنية مدتها أسبوعان. وقد تم اخذ قراء تين بعديتين كل ثماني حصص للجنسين الذكور والإناث، لقياس الأثر الذي أحدثه البرنامج على الأطفال من قبل المعلمين أنفسهم، بعدما عرف المعلمون انهم هم الذين سيقومونهم في المرات القادمة .

استغرقت جلسة التدريب (30) دقيقة. واعتبر الأطفال على المهمة (On - Task) إذا قاموا بحل ورقة الأسئلة (المهمة) ،بالإضافة إلى تأشيرهم على بطاقة الانتباه بالإجابة (بنعم) بعد سماعهم النغمة التي تصدر من المسجل .أما إذا لم يجيبوا عن الأسئلة ولم يكونوا منتبهين عند صدور الإشارة فقد سلوكهم سلوك عدم انتبه ليأخذوا الإشارة (لا) على بطاقة الانتباه.

جمعت بيانات عن الأطفال قبل التدريب من المعلمين بخصوص أداة ملاحظة السلوك الانتباهي وثبتت علاماتهم على قصور الانتباه . واستخدمت استراتيجية المراقبة الذاتية كتدخل (Intervention) من خلال حصص الرياضيات من قبل الباحث كلعبة. بعدما شرحت لهم كيفية تعبئة البطاقة والتأشير عليها بعد سماع النغمات.

تم استخدام الاختبار الثاني (t.test) للدلالة على الفرق بين متوسطين مستقلين لتعرف اثر برنامج المراقبة الذاتية كاستراتيجية لتحسين الانتباه لدى هؤلاء الأطفال في تحسين أدائهم ومتابعتهم للمهمات. فقد كانت القراءة الأولى البعدية للذكور غير دالة إحصائيا (172,)، أما القراءة البعدية الثانية فقد جاءت دالة إحصائيا (005,). أما للإناث فقد جاءت القراءاتان دالتين(034, ، 006,) .

إجراءات جمع البيانات:

طبقت إجراءات المراقبة الذاتية في حصص الرياضيات واللغة العربية، وكانت تجمع البيانات في كل حصة مع نماذج تسجيل الانتباه في الصندوق المخصص له . وقبل كل جلسة كان يتم توزيع مقياس السلوك الانتباهي على المعلمين الذين قاموا بترشيح الأطفال الذين لديهم قصور في الانتباه لتقييم تحسّن الانتباه لديهم. وبعد ذلك كان الباحث يفرغ علامة للطالب بعد كل قراءة بعدية فتكون لكل طالب قراءة قبلية واحدة وثلاث قراءات بعدية ليتم إدخالها بسهولة ويسر للحاسب لمعالجتها واستخراج النتائج وتحليليها.

الفصل الرابع

نتائــج الدراســة

يتضمن هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة فـيما يتعلـق بفاعليـة المراقبـة الذاتيـة بخصوص القدرة على الانتباه لدى أطفال يعانون من قصور الانتباه في فئات متفاوتـة في العمر. وقد تناولت النتائج فرضيات الدراسة المتعلقة بأثر التدريب على المراقبة الذاتيـة وكل من متغيري الجنس والعمر والتفاعلات بين هذه المتغيرات في القدرة عـلى الانتبـاه ، كما تم قياسها في ثلاث مراحل أثناء فترة التدريب . كـما تناولـت النتـائج أثـر المتغـيرات المذكورة على القدرة على الانتباه عندما يتم قياسها في مرحلة لاحقة بعد انتهاء التدريب قياسا مؤجلا لأغراض الكشف عن مدى الاحتفاظ بنتائج التدريب.

وللتحقق من **الفرضيات الخاصة بالمجموعة والجنس والصف** تـم تحليـل التبـاين للقياسـات المتكـررة (Repeated Measure) عـلى الاختبـارات التاليـة: القـبلي، الثـاني، الثالث، الرابع، والمؤجل. كما تم استخراج المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة للذكور والإناث في جميع الصفوف وفي مراحل الاختبار المختلفة وللمجموعتين التجريبية والضابطة كما هو موضح في الجدول (4).

الجدول 4

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للذكور والإناث على جميع الصفوف وفي مراحل الاختبار المختلفة وللمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	مرحلـــة القياس	المتوســـطات والانحرافــات المعيارية	الذكور				الإناث			
			الثالث	الخامس	السابع	المجموع	الثالث	الخامس	السابع	المجموع
التجريبية	الأول "القبلي"	المتوسط	81.57*	65.29	69.86	72.24	68.43	66.14	63.86	66.14
		الانحراف	7.48	15.79	15.07	14.46	13.25	13.21	12.54	12.48

	الثاني	المتوسط	79.43	63.00	66.29	69.57	66.57	63.00	59.71	63.09
		الانحراف	7.66	15.83	15.25	14.68	12.90	12.42	13.79	12.71
	الثالث	المتوسط	76.29	59.29	63.00	66.19	63.00	57.14	54.00	66.19
		الانحراف	7.54	15.85	15.25	14.77	12.82	11.87	14.01	14.77
	الرابع	المتوسط	77.57	61.14	64.29	67.66	63.43	60.43	55.00	67.66
		الانحراف	8.36	15.64	14.81	14.61	13.77	12.86	13.63	14.61
	المؤجل	المتوسط	78.42	61.86	66.71	69.00	67.14	61.43	57.86	62.14
		الانحراف	6.63	14.96	13.85	13.74	12.68	12.63	12.20	12.49
الضابطة	**الأول "القبلي"**	**المتوسط**	82.17	69.17	75.17	75.50	69.33	64.33	63.83	65.83
		الانحراف	7.52	12.49	11.79	11.53	5.79	9.05	10.94	8.70
	الثاني	**المتوسط**	80.67	69.00	69.50	73.06	68.83	63.33	63.50	65.22
		الانحراف	7.01	12.90	14.49	12.48	6.65	7.47	9.87	8.06
	الثالث	**المتوسط**	81.50	68.83	69.67	73.33	68.33	63.50	63.00	64.94
		الانحراف	7.58	13.32	14.21	12.80	5.75	9.09	10.20	8.41
	الرابع	**المتوسط**	81.68	68.67	69.83	73.39	68.00	63.00	63.50	65.00
		الانحراف	7.84	13.31	15.05	13.16	6.36	9.05	9.93	8.35
	المؤجل	**المتوسط**	81.68	69.33	69.67	73.56	68.33	64.00	63.00	65.11
		الانحراف	7.66	12.60	15.06	12.86	5.75	8.72	10.41	8.34

(*= المدى للمتوسط الحسابي على المقياس بين صفر – 90)

يلاحظ في الجدول (4) ما يلي :

1- هناك انخفاض مطرد في الأداء في مراحل القياس الأول والثاني والثالث والرابع والمؤجل عند المجموعة التجريبية. في حين يلاحظ أن الفروق في الأداء في المجموعة الضابطة ضعيفة جدا.

2 – ويلاحظ أيضا أن الفروق بين الذكور والإناث في مراحل القياس كان بعضها كبيرا نسبيا وبعضها الآخر صغيرا.

3- كذلك يلاحظ وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لمستوى الانتباه بين الصفوف (الثالث والخامس والسابع) وللكشف عن هذه الفروق كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$). تم تطبيق تحليل التباين المصاحب للقياسات المتكررة. ويبين الجدول (5) نتائج هذا التحليل.

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة على جميع متغيرات الدراسة للاختبارات الثاني والثالث والرابع

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المصاحب	7.56	3	2.520	0.594	0.62
المجموعة	372.222	3	124.074	29.251	0.00
الصف	70.518	6	11.753	2.771	0.013
الجنس	11.51	3	3.837	0.905	0.440
المجموعة*الصف	13.251	6	2.209	0.521	0.79
المجموعة*الجنس	32.871	3	10.957	2.583	0.055
الصف*الجنس	18.553	6	3.092	0.729	0.62
المجموعة*الصف*الجنس	41.377	6	6.896	1.626	0.142
الخطأ	827.124	195	4.242		

يبين الجدول (5) وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq 0.05$) لمتغيري المجموعة والصف، ولم يظهر اثر ذو دلالة لمتغير الجنس ولأي من التفاعلات بين المتغيرات الثلاثة. وقد كان الأثر ذا دلالة لمتغير المجموعة لصالح المجموعة التجريبية ،أما بالنسبة لأثر متغير الصف ، فقد تم تطبيق اختبار توكي للمقارنات البعدية لبيان أي الفروق بين الصفوف كان له اثر ذو دلالة ولصالح أي الصفوف ، ويبين الجدول التالي نتائج هذا التحليل .

الجدول (6)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية على متغير الصف للاختبار الثاني

الصف	المتوسط الحسابي	الثالث	الخامس	السابع
الثالث	73.80			*(9.18)
الخامس	64.46	*(9.34)		
السابع	64.62	*(9.18)		

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\propto \geq 0.05$).

يظهر من الجدول رقم (6) أن الفروق كانت بين الصف الثالث والصفين الخامس والسابع لصالح الصف الخامس والسابع ، حيث إن المتوسط الحسابي يعبر عن درجة قصور الانتباه وكلما انخفضت قيمة المتوسط يزيد مستوى الانتباه . في حين لم تظهر فروق بين الصف الخامس والسابع.

أما نتائج توكي على الاختبار الثالث لمتغير الصف، فإن الجدول (7) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول (7)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية على متغير الصف للاختبار الثالث

الصف	المتوسط الحسابي	الثالث	الخامس	السابع
الثالث	72.08			*(10.92)
الخامس	61.88	*(10.20)		
السابع	62.16	*(10.92)		

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\propto \geq 0.05$).

يظهر من الجدول رقم (7) أن الفروق كانت بين الصف الثالث والصفين الخامس والسابع لصالح الصف الخامس والسابع ، حيث إن المتوسط الحسابي يعبر عن درجة قصور الانتباه وكلما انخفضت قيمة المتوسط يزيد مستوى الانتباه. في حين لم تظهر فروق بين الصفين الخامس والسابع.

أما نتائج توكي على الاختبار الرابع لمتغير الصف ، فإن الجدول (8) يبين نتائج هذا التحليل.

الجدول (8)

نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية على متغير الصف للاختبار الرابع

الصف	**المتوسط الحسابي**	**الثالث**	**الخامس**	**السابع**
الثالث	72.50			*(9.27)
الخامس	63.23	*(9.27)		
السابع	62.88	*(9.72)		

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة($\propto \leq 0.05$)

يظهر من الجدول رقم (8) أن الفروق كانت بين الصف الثالث والصفين الخامس والسابع لصالح الصفين الخامس والسابع ، في حين لم تظهر فروق بين الصفين الخامس والسابع.

وللتحقق **من الفرضية الخامسة** فقد تم تطبيق تحليل التباين المصاحب بشكل منفرد على اختبار المؤجل ، الجدول (9) يوضح ذلك .

الجدول (9)

نتائج تحليل التباين المصاحب لمتغير المجموعة على اختبار المؤجل

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة الإحصائية
المصاحب	11020.531	1	11020.531	821.811	0.00
المجموعة	106.835	1	106.835	7.967	0.00
الخطأ	1005.754	75	13.410		
الكلي	12300.615	77			

يظهر من الجدول (9) أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq$ 0.05) على متغير المجموعة بالنسبة للإختبار المؤجل ، وكانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

وتعقيبا على النتائج سالفة الذكر فإن إجابات الأطفال على المهمات في جميع الصفوف (الثالث ، والخامس، السابع) كانت متفقة - في جميع مراحل تقديم البرنامج _ من حيث عدد الإجابات الصحيحة والإجابات الخاطئة .حيث انه من المعلوم أن المهمات وضعت لقياس الانتباه وأنه بمجرد الانتباه يحصل الطفل على إجابة صحيحة (حالة انتباه) و العكس صحيح (حالة عدم انتباه). وهذا يعتبر مؤشرا آخر على فعالية البرنامج المقدم .(فقد حسبت أوراق إجابات الأطفال) في جدول (10).

الجدول (10)

يبين معدل الإجابات الصحيحة والخاطئة في مراحل البرنامج

	الصف الثالث		**الصف الخامس**		**الصف السابع**	
	إجابات صحيحة	إجابات خاطئة	إجابات صحيحة	إجابات خاطئة	إجابات صحيحة	إجابات خاطئة
مرحلة تقديم مراقبة الذات	117	7	110	20	100	30
مرحلة مراجعة مراقبة الذات	120	5	116	13	110	16
مرحلة إجراءات الفطم أو الانسحاب التدريجي	103	5	182	15	315	31
المجموع	340	17	408	48	535	71

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتـائج التـي أظهرتهـا الدراسـة بمـا يتعلـق بفاعليـة التدريب على المراقبة الذاتية في القدرة على الانتباه لدى الأطفـال الـذين لـديهم قصـور فيه. وسيتم مناقشة النتائج بناءا على فرضيات الدراسة .

أولا- النتائج بأثر التدريب:

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى وجود فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى الدلالـة الإحصـائية ($0.05 \geq \propto$) عـلى متغـير المجموعـة لصـالح المجموعـة التجريبية. وهذا يدل على أن المجموعة التجريبيـة التـي تلقـت التـدريب عـلى المراقبـة الذاتية حدث تحسن في مستوى الانتباه لديها.

إن البرنامج التدريبي الذي تم تطبيقه على الأطفال الذين لديهم قصور في الانتباه والذي قد يقترن بالنشاط الزائد ، قد تم إعداده بعناية من حيث التخطيط لـه، وتنظـيم محتوياته ومراحل تنفيذه بحيث يكون أداة فاعلة في تحسين مستوى انتباه الطلبة عنـد أداء مهمات محددة، وهذا ما أظهرته نتائج الطلبة في المجموعة التجريبية عـلى سلسـلة الاختبارات التي تم تطبيقها أثناء فترات التدريب. ولقد صمم البرنـامج لتمكـين الطلبـة من التغلب على مشكلاتهم في الانتباه من خلال تركيزهم على أداء المهمـة وإهـمال أيـة مثيرات خارجية قد تشتت أو تسلب انتباههم عن أداء المهمة، حيث إن الأطفـال الـذين يعانون من قصور في الانتباه يشعرون بصعوبة الاحتفاظ

بتركيزهم وانتباههم ولو لفـترة قصـيرة؛ الأمـر الـذي يجعـل محاولـة الانتبـاه لأداء مهمة معينة غير مرغوبة، ويحاولون تجنب أداء أي مهمة تتطلب الانتباه.

وقد تم تحسين أدائهم في ضوء خصائص البرنامج المقترح والذي تم فيـه اسـتخدام منبهات سمعية كجهاز التسجيل الذي يصدر نغمات بأوقات غير منتظمة

ومنبهات بصرية أخرى كبطاقات الانتباه والتي قد أظهرت تحسـنا في أداء الطلبـة على المهمات المعطاة لهم وهذا يعني زيـادة انتبـاههم والـتخلص مـن الصـعوبات التـي كانت تواجههم عند أداء مهمة معينة وهذا ما ظهـر مـن خـلال نتـائجهم عـلى سلسـلة التدريب المتصلة على المراقبة الذاتية التي تضمنت ثلاث مراحل وتم رصد سلوكهم عـلى المهمات المعطاة لهم أثناء التدريب .

إن الدراسات التي بحثت في تصميم برامج تقوم على المراقبة الذاتية لتخفيف مشكلة قصور الانتباه الذي قد يقترن بالنشاط الزائد قد اتفقت نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية، مثل مارشيا (Marcia,2005)، ودراسة ساجوتساكاي (Sagotsky,1970) ودراسة شيمبكورو و بارتر وسيرينا (Shimabakuro, Parter and Serena, 1999)، كذلك في دراسة هاريس (Harris, 2002) التي أظهرت نتائجها أن لمراقبة الذات تأثير إيجابيا للإنتاجية (التحصيل) في التعلم، ودراسة بولي (Poley, 1998)، ودراسة هالهان (Hallahan,2003)، ودراسة ويليام (William, 1996) ودراسة بارتر و ماري وهوجان وساندرا (Parter, Hogan, and Sandra, 1992) التي أظهرت نتائجها أن سلوك الطالب الانتباهي تحسن بشكل كبير مع استراتيجية مراقبة الذات التي رافقتها إشارات سمعية بفترات زمنية غير منتظمة. ودراسة روني وهالهان ووليس (Rooney, Hallahan and Wills, 1984) التي أظهرت نتائجها زيادة في مستوى الانتباه أثناء تأدية المهمة في كل مراحل المعالجة بالنسبة لأفراد التجربة، ودراسة مكي وويليام (Micki,and William, 1997) ودراسة روني وهالهان (Rooney and Hallahan, 1985)، كما أظهرت دراسة شنك (Schunk,1983) زيادة الفاعلية الذاتية والمثابرة لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة.ودراسة دبيس والسمادوني (1998) التي قد كشفت نتائجها عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات القبلية والبعدية للمجموعة التجريبية التي أخضعت لبرنامج تدريبي على خفض سلوكات ضعف الانتباه.

إن إدراك الطلبـة أو الأطفـال لمشـكلاتهم الخاصـة بقصـور الانتبـاه يعـزز لـديهم القدرة على محاولة حل هذه المشكلات وبالتالي زيادة فاعلية البرامج المقدمة لهم بهذا

الخصوص وغالبا ما تعمل البرامج الخاصة بمعالجة قصور الانتباه على زيادة قدرات الطلبة المعرفية حول مشكلاتهم الخاصة بقصور الانتباه وهذا يساعد على المعالجة الذاتية للطلبة في المستقبل لأن هؤلاء الطلبة أدركوا بشكل واضح مشكلاتهم التي تسبب تدني تحصيلهم، وهذا ما أكد عليه كل من دراسة مارجريت و باترسيا (Patricia, and Margaret,1979) ودراسة ليزاسيلزنج وسافيج (Lisaselznick, and Savage, 2000).

ثانيا- النتائج المتعلقة بأثر الجنس:

أظهرت النتائج المتعلقة بأثر الجنس عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على القدرة على الانتباه لدى الأطفال الذين لديهم قصور فيه. إن التدريب كان مناسبا لكلا الجنسين في معالجة مشكلة قصور الانتباه، وتجدر الإشارة إلى أن التدريب الذي أعده الباحث يساعد على تخفيف التفاوت في درجة التأثير بين الإناث والذكور للمنبهات السمعية والبصرية -إن وجدت- وبالتالي لم يظهر هناك فروق بين الجنسين .

إن تركيز التدريب على مشكلة قصور الانتباه التي يعاني منها الأطفال على اختلاف جنسهم ساهم في حل مشكلة الأطفال بشكل عام لذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين على مخرجات المعالجة في سلسلة التدريب الفتري.

إن مشكلة قصور الانتباه الذي قد يقترن بالنشاط الزائد مشكلة غير مقتصرة على جنس دون آخر، لذلك قام الباحث بتطبيق برنامجه على كلا الجنسين وقام بفحص الفروق بينهما في نتائج المعالجة على المراحل الثلاث، ولم تظهر فروق بينهما نتيجة تشابه ظروف التطبيق لمحتويات البرنامج التدريبي لكلا الجنسين.

لم تبحث معظم الدراسات السابقة أثر الفروق بين الجنسين في تأثير معالجة مشكلة قصور الانتباه، حيث إنها ركزت على الأطفال في سن مبكرة والأطفال من ذوي صعوبات التعلم بغض النظر عن الجنسين، وخاصة أن الفروق بين الجنسين في

مراحل عمرية متدنية تكاد تكون معدومة وبالتالي يكون التركيز على حل المشكلة بواسطة برامج منظمة ومخططة بوسائل متعددة.

أما دراسة باترسيا و مار جريت (Patricia, and Margaret1979) فقد أظهرت نتائجها اختلافات بين الذكور والإناث لصالح الإناث ، بمعنى أن كمية التحسن لدى الإناث كانت اكثر منها لدى الذكور ، وربما يعود هذا إلى الأساليب المتبعة في تنفيذ البرنامج والتي تشد انتباه الإناث اكثر من الذكور اعتمادا على خصائص كل منهما. أما في الدراسة الحالية فقد ظهر مستوى تحسن عند الإناث اكثر منه عند الذكور في متوسطاتهم الحسابية على الاختبارات المرحلية ولكن لم تصل الفروق بينهما إلى درجة الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \propto$) حيث بلغت الدلالة الإحصائية لقيمة (F) على متغير الجنس (0,44).

ثالثا- النتائج المتعلقة بأثر الفئة العمرية:

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الفئة العمرية (الصف) حيث ظهرت فروق بين الصف الثالث والصفين الخامس والسابع معا ولصالح الصفين الخامس والسابع، مع أن هناك فروقا ما بين الصفين الخامس والسابع ولكنها لم ترق إلى أن تكون ذات دلالة إحصائية.

إن مشكلة قصور الانتباه الذي قد يقترن بالنشاط الزائد هي أكثر انتشارا لدى الطلبة في المراحل العمرية المبكرة منها في المراحل المتقدمة، وأشار دبيس والسمادوني (1998) إلى أن التحسن في القدرة على الانتباه يزيد مع تقدم الفرد في العمر . لذلك يحتاج الطلبة في المراحل العمرية المبكرة إلى استخدام استراتيجيات متنوعة وفاعلة في زيادة مستوى الانتباه لديهم اكثر من الفئة العمرية الأكبر بشكل عام للحصول على نتائج فاعلة لجميع مستويات الفئات العمرية المختلفة، بمعنى أن البرامج الخاصة بمعالجة مشكلة قصور الانتباه يجب أن تستخدم أدوات ومنبهات أكثر تنوعا وتطورا كلما كانت الفئة المستهدفة أصغر عمرا، كما أن عدد تكرارات المنبهات المستخدمة يزيد كلما كانت الفئة العمرية أصغر لأن الصعوبات التي يواجهونها في الانتباه تكون اكبر .

إن الإستراتيجية كان متشابهة المستخدمة في هذه الدراسة في خطوات التنفيذ وأسلوب التطبيق لجميع فئات الطلبة وبالتالي ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) لصالح الفئة العمرية الأكبر (الصفين الخامس والسابع)، وإذا ما أردنا زيادة مستوى الانتباه لدى طلبة المرحلة الأقل (الصف الثالث) فيجب وضع منبهات متنوعة بصورة اكبر وتقليل الفترة بين التنبيه والذي يليه للتغلب على صعوبات الاستمرار في الانتباه لدى فئة الطلبة الأصغر سنا لأنهم يعانون من هذه المشكلة بصورة اكبر.

لم تشر الدراسات السابقة إلى الفئة العمرية (الصف) كمتغير خاضع أثناء تطبيق برامجهم المختلفة لمعالجة مشكلة قصور الانتباه والذي قد يقترن بالنشاط الزائد ، وربما يعود ذلك إلى أن جميع الدراسات كانت تتناول فئة عمرية متجانسة (أو متقاربة) وبالتالي لم يكن هذا المتغير موضوعا للدراسة بشكل واضح في ضوء اطلاع الباحث ومراجعته للأدب النظري موضوع الدراسة.

رابعا- النتائج المتعلقة بأثر التفاعلات بين المتغيرات السابقة:

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة التي بحثت في موضوع التفاعل بين متغيرات الدراسة الثلاثة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\propto \geq 0.05$) تعزى للتفاعل بين أي منهما، وهذا يدل على فاعلية البرنامج المقدم في تحسين مستوى قصور الانتباه لجميع أفراد عينة الدراسة بغض النظر عن التفاعل بين المتغيرات الأخرى.

ولم تشر الدراسات السابقة إلى تأثير التفاعل بين متغيرات عينة الدراسة المستهدفة على نتائج البرامج المقترحة في حل مشكلة قصور الانتباه الذي قد يقترن بالنشاط الزائد وربما يعود هذا إلى أن تركيز جميع البرامج على حل المشكلة لدى عينات متجانسة من الأفراد ، حيث إن طبيعة البرامج المعدة لهذه الغاية صممت اعتمادا على خصائص العينة المستهدفة للوصول إلى أفضل نتائج ممكنه. وفي الدراسة الحالية كانت متغيرات الدراسة مقتصرة على العمر والجنس والذين يعانون

من مشكلة قصور الانتباه الذي قد يقترن بالنشـاط الزائـد ، وقـد صـمم البرنـامج لمعالجة هذه المشكلة ، مع مراعاة أن المثـيرات تناسـب جـنس الطالـب وفئتـه العمريـة وبالتالي لم تظهر فروق بينهما تعزى للتفاعل بين المتغيرات على موضوع الدراسة.

خامساً- النتائج المتعلقة بأثر الاحتفاظ:

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\propto \leq 0.05$) تعزى للمجموعة ولصالح المجموعة التجريبية بدلالة إحصائية (0.00)، وهذا يعود إلى التأثير الإيجابي للاستراتيجية المقترحة في تحسين مستوى قصور الانتباه والذي قد يقترن بالنشاط الزائد ، حيث إن مستوى الاحتفاظ لدى الطلبة قد استمر بعد انتهاء التطبيق حسب ما أظهره اختبار الاحتفاظ الذي تم تطبيقه بعد أسبوع من انتهاء التطبيق وبالتالي يمكن القول بأن خصائص الاستراتيجيات المطبقة في التدريب بما فيه من منبهات تطول فترة تأثيرها ولا تفقد فاعليتها بعد انتهاء فترة التطبيق مباشرة، وهذا يؤكد صلاحية استخدام التدريب المقترح في تحسين مستوى قصور الانتباه الذي قد يقترن بالنشاط الزائد، كما أن وصف الفرد بان لديه قصورا في الانتباه يعطي فرصة اكبر للفرد في معالجتها ومحاولة إيجاد منبهات ذاتية بديلة عن المنبهات الخارجية غير الدائمة التي تم تطبيقها من قبل المدرب وبالتالي الاحتفاظ بدرجة اكبر من حيث مستوى الانتباه ومحاولة معالجتها ذاتيا، والتغلب على الصعوبات التي تواجه الطالب بشكل ذاتي أثناء شعوره بعدم الانتباه للوصول إلى مستوى فاعلية اكبر بناءا على ما لاحظه من تقدم في مستوى إنجازه للمهمات الموكلة إليه أثناء تطبيق التدريب لأنه أدرك بشكل أو بآخر فاعلية استمراره في مستوى انتباه يتناسب مع حجم المهمة المقدمة إليه، وبالتالي التقدم في مستوى ضبط هذا المتغير ذاتيا لدى الفرد نفسه.

التوصيــات:

فيما يأتي عدد من التوصيات التي يرى الباحث ضرورة لفت نظر الباحثين إليها:

1- العمل على تصميم برامج تدريبية هادفة لتخفيف مشكلة قصور الانتباه الذي قد يقترن بالنشاط الزائد لدى فئات الطلبة المختلفة .

2- العمل على دراسة خصائص الفئة المستهدفة التي تعاني من مشكلة قصور الانتباه ليتم مراعاة هذه الخصائص عند تصميم البرامج لها .

3- إجراء دراسات حول فاعلية المنبهات الخاصة بالذكور والخاصة بالإناث والتي تعطي نتائج أفضل لكل منهما في معالجة مشكلة قصور الانتباه.

4- التركيز في تصميم وتنفيذ خطوات البرامج النفسية على تعريف الطلبة بمشكلاتهم الأساسية التي تسبب لهم تدنيا في مستوى التحصيل لمحاولة إيجاد حلول ذاتية لها واستخدام استراتيجيات مشابهة لما تم تطبيقه في برامج المعالجة المقترحة.

5- دراسة أسباب مشكلة قصور الانتباه الذي قد يقترن بالنشاط الزائد لزيادة قدرة المعلم على معالجتها بالتقليل من أسبابها أو ضبطها .

6- دراسة الصعوبات التي تواجه المعلم في حل بعض المشكلات النفسية وخاصة التي تتعلق بقصور الانتباه وبعض المشكلات الخاصة بتدني التحصيل لدى الطلبة لمحاولة التخفيف من أثرها.

7- تعميم فكرة تنفيذ وتطبيق هذه الاستراتيجيات على الأطفال العاديين لتحسين مستوى أدائهم على المهمات الموكلة إليهم وتحسين مستواهم العلمي وبناء أداة ضبط ذاتية (المراقبة الذاتية) لزيادة فاعليتهم بشكل عام.

قائمة المراجع

1. المراجع باللغة العربية:

- احمد، السيد وبدر،فائقة. (1999). **اضطرابات الانتباه لدى الأطفال :أسبابه وتشخيصه و علاجه**. ط.1.القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- د . برلاين.(بلا تاريخ) . **علم النفس المعرفي الصراع ، الإثارة، حب الاستطلاع** . (كريمان بدير ،مترجم) القاهرة : عالم الكتب .
- دبيس ، سعيد والسماد وني، السيد. (1998). فاعلية التدريب على الضبط الذاتي في علاج اضطراب عجز الانتباه المصحوب بالنشاط الحركي الزائد لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. **مجلة علم النفس، العدد 46، مايو.**
- جروان ،فتحي. (2002) . **تعليم التفكير: مفاهيم وتطبيقات**.ط.1 .عمان:دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الخشرمي ، سحر . (2004) . **العلاج التربوي والأسرى لاضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه دليل المعلم والأسرة** . ط. 1. الرياض : منشورات جامعة الملك سعود.
- الزيات، فتحي. (1998). **صعوبات التعلم، الأسس النظرية، و التشخيصية و العلاجية /اضطراب العمليات المعرفية و القدرات الأكاديمية** .ط.1 القاهرة: الجامعات للنشر.
- سالم ،محمود و الشحات،مجدي وعاشور،احمد. (2003). **صعوبات التعلم التشخيص والعلاج**. ط.1. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الشرقاوي، أنور .(1984) . **العمليات المعرفية وتناول المعلومات** . القاهرة : الأنجلو المصرية.
- الشرقاوي ، أنور . (1992) . **علم النفس المعرفي المعاصر** . ط.1. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- الشناوي ، محمد . (1986). **العملية الإرشادية والعلاجية** . القاهرة : دار غريب للنشر .

- العتوم، عدنان. (2004). **علم النفس المعـرفي: النظريـة والتطبيـق**. ط1، عـمان: دار المسـيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- كلاتسكي، روبرتا.(1995) . **ذاكرة الإنسان بنـى وعمليـات عـلى ضـوء منهجيـة علـم الـنفس المعرفي** .(جمال الدين الخضور :مترجم) . دمشق : منشورات وزارة الثقافة .

2. المراجع باللغة الإنجليزية:

- A.P.A. (1994**). A Learning Companion to the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder**. Washington, D.C: American Psychiatric Press, Inc., PP. 360-367.
- Anderson, j. (1995). **Cognitive Psychology and Implication .**(4th).New York : W.H. Freeman and Company .
- Barkley, R.A.(1990).**Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Handbook for Diagnosis and Treatment** .New York : The Guilford Press.
- Barkley ,R, Grodzinsky ,Gand Dupaul ,g .(1992). Attention Deficit Disorder with and without Hyperactivity : A Review and Research Report . **Journal of Abnormal Child Psychology .**vol . 20**.**
- Burnstein , Melinda.(1981). **Problem Solving and Learning Disabilities An Information Processing Approach** .New York: Grune and Stratton
- Conte, R .(1998). **Attention Disorder in Learning About Learning Disabilities** .(2 end **) .** San Diego : Academic Press**.**
- Cornoldi, Cesare, Barbieri, Annalisa, Gaiani, Cristina, Zocchi and, Stefania. (1999). Strategic Memory Deficits in Attention Deficit Disorder with Hyperactivity Participants : The Role of Executive Processes .**Developmental Neuro psychology .**vol .15, Issue 1.
- Dickey. (1998). Cognition, Metacognition, and Attention; **Learning Disabilities**. [On Line]. Available: http: //www.ed-sc. edu/1d/ disc

– Douglas ,V. and Parry ,P. (1983) . Effects of Reward on Delayed Reaction Time Task Performance of Hyperactive Children .**Journal of Abnormal child psychology** , 11 ,313 – 326 .

– Flavell,J.H.(1977).**Cognitive Development**.NJ:prentice-Hall.

– Fallen ,Nancy and Umansky ,Warren .(1985) .**Young Children with Special Needs** . Ohio : Charles E . Merrill publishing company .

– Felton ,R ,and Wood ,f.(1989). Cognitive Deficit in Reading Disability and Attention Deficit Disorder . **Journal of Learning Disabilities .**vol 22, p120- 132.

– Frank ,C. and Juris ,G.(1989).**Abnormal Psychology :Patterns , Issues, Interventions** .New York : John Wiley and sons ,Inc.

– Hallahan ,and Hudson .(2002). Teaching Tutorial 2: Self – Monitoring of Attention. **Division for Learning Disabilities of the Council for Exceptional Children .**[on-line]www**.** Teaching Ld. Org .

– Hallahan, D & Sapona, R. (1983). Self- Monitoring of Attention with Learning-Disabled Children: Past Research and Current Issues. **Journal of Learning Disabilities,**vol16.[On-line] Available: Fille://A://EBSCO host. tm.

– Halperin ,J. Gittelman ,R ,Klein ,D and Ruddle ,R .(1984). Reading Disabled Hyperactive Children :A Distant Subgroup of of Attention Deficit Disorder With Hyperactivity .**Journal of Abnormal Child Psychology .** vol .12, Issue 2**.**

– Harris ,Julie. (2002). Effect of Self-Monitoring on the Academic Productivity of Second-Grade Students During Independent work. **Example of Action Research Projects Conducted by Student at Southern Oregon University**.[on-line]Availabl:file://http://www. so4.edu./eduction/ Action Research/example astin.htm.

– Kahenman ,d.(1973). **Attention and Effort .** New Jersey . Prentice Hall**.**

- Kirk, S .and Chalfant ,J .(1984). **Developmental and Academic Learning Disabilities** .Denver : Love Publishing .
- Kirk, Samuel, Gallagher, James, and Pnastasiow , Nicholas. (2003). **Educating Exceptional Children . (3rd).** Boston :Houghton Mifflin.
- Lan,y,William and Morgen ,Jake.(2003) 0Videotaping as a Means of Self – Monitoring to Improve Theater Students Performance. **The Journal of Experimental Education**,vol.71.
- Lan,y,William.(1996). The Effect of Self- Monitoring on Students Course Performance, Use of Learning Strategies ,Attitude ,Self- Judgment Ability, And Knowledge Representation . **The Journal of Experimental Education** ,vol,64, p371- 382**.**
- Lerner, Janet .(1985**). Learning Disabilities Theories ,Diagnosis , and Teaching Strategies .(4th) .** Boston :Houghton Mifflin.
- Manning ,H and Payne ,D.(1996).**Self – Talk For Teacher and Students Metacognitive Strategies For Personal and Classroom Use** . Needham Heights, Massachusetts : Allyn and Bacon Company .
- Mercer ,C .(1979). **Children and Adolescents with Learning Disabilities.** Ohio : Bell and Howell company .
- Mickie Y. , & William j. (1997). The Effects of Self –Monitoring on Children with Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder Who are Already Receiving Pharmycological Treatment. **Remedial & Special Education**. Vol. 18. Issue 2.
- Parasupaman, Raja and Davies ,D.R.(1984).**Varieties of Attention**. Orlando .Florida: Academic Press Inc.
- Parter, Anne, & Hogan, Sandra. (1992). Using Self-Monitoring to Improve On-Task Behavior and Academic Skills of an Adolescent With Mild Handicaps Across Special and Regular Education Settings. **Academic Search Premier.** Vol. 15, Issue 1, p170- 179.

- Pary,P.and Douglas,V.(1983).Effect of Reinforcement on Concept Identification in Hyperactive Children .**Journal of Abnormal child psychology** ,Vol. 4, p327-340.
- Patricia and Margaret. (1997). An Analysis of Students Self-Monitoring in First and Second- Grade Classrooms. **Journal of Educational Research** . vol .90. Issue3
- Pelham ,W. and Beder , M. (1982) . Peer Relationships in Hyperactive Children : Description and Treatment . **Advances in learning and behavioral disabilities** (vol . 1 , pp , 365 – 4360) , Greenwich , CT : JAI Press .
- Reddy ,Gand Ramar ,R**.(2000) . Learning Disabilities A Practical Guide to Practitioners .**New Delhi : Discovery Publishing House **.**
- Reid ,and Robert .(1996). Research in Self – Monitoring with Students Learning Disabilities : The Present ,The Prospects, The pitfalls **. Journal of Learning Disabilities .vol. 96.**
- Reid ,kim and Hresko ,wayne . (1981) .**A Cognitive Approach to Learning Disabilities .** New York : McGraw –Hill company .
- Rock, Marcia. (2005).Use of strategic self- monitoring to enhance academic engagement productivity ,and accuracy of student's with and without exceptionalities**. Journal of positive Behavior interventions.** vol.7, p3- 17.
- Rooney ,Karen J., Hallahan, Daniel, & Wills ,John (1984). Self-Recording of Attention by Learning Disabled Students in the Regular Classroom. **Journal of Learning Disabilities**. Vol. 17. N.6, p360- 364.
- Rooney ,Karen. Pollway, Edward & Hallahan, Daniel. (1985). The Using of Self-Monitoring Procedures With Low lQ Learning Disabled Students. **Journal of Learning Disabilities**. Vol.18. N.7, p384- 389.
- Santrock ,John .(2001) . **Educational psychology** .New York : McGraw –Hill company .

- Schunk,D.(1983). **Learning of Theory .** New Orleans : Prentice –Hall, Inc.
- Selznick, Lisa & Savage. (2000). Using Self-Monitoring Procedures to Increase [on-task] Behavior With Three Adolescent Boys With Brain Injury**. Behavioral Interventions**. Vol.15.
- Shimabukuro, Prater, & Serena. (1999). The Effect of Self-Monitoring of Academic Performance on Students With Learning Disabilities and ADD/ADHD. **Education and Treatment of Children**. Vol.22. Issue 4, p360- 371.
- Solso ,r.(1998**). Cognitive Psychology** .(5th).Boston : Allen and Bacon .
- Swanson , h.l. (1998). Information processing Theory and Learning Disabilities. **Journal of Learning Disabilities .**vol.20.
- Whalen ,C.(1989).**Handbook of Child Psychology** (2 nd). New York: plenum pres.
- William, Lan and Morgen, Jake.(2003). Videotaping as a Means of Self-Monitoring to Improve Theater Student's Performance .**The Journal of Experimental Educational** ,p371-381.
- William, Y.(1996).The Effect of Self- Monitoring on Student's Course Performance ,Use of Learning Strategies, Attitude, Self –Judgment Ability, and knowledge Representation. **Academic search premier**. vol.64.

ملحــق (1)

قائمة ملاحظة السلوك الانتباهي

اسم الطالب:...

أخي المعلم:..

تمثل هذه القائمة مجموعة من الفقرات التي تصف سلوك الطفل الذي يعاني من قصور في الانتباه. فيرجى قراءة كل فقرة ووضع إشارة (+) في العمـود المقابـل لهـا لبيـان مدى انطبـاق تلـك الفقـرة عـلى سـلوك الطفـل الانتبـاهي. يرجـى الإجابـة عـلى جميـع الفقرات بدقة وصراحة علما بأن ما سيكتب هنا سوف يستخدم لأغراض البحث فقط.

شاكرا لكم حسن تعاونكم

الباحث: احمد محمد يونس قزاقزة

قائـــمـة ملاحظة السلوك

اسم الطالب المرشح :................................. الصف :........................

اسم المعلم المرشح :..................................

السلوك داخل الصف	نادرا	قليلا	كثيراً	كثيراً جداً
1- يتملل بشكل غير طبيعي				
2- يهمهم و يصدر أصواتا مزعجة				
3- يستثار بسهوله				
4- يتشتت انتباهه بسهوله				
5- فترة انتباهه قصيرة				
6- يزعج الأطفال الآخرين				
7-عدم التقيد بقواعد وتعليمات اللعب المنظم				
8- يضايق الأطفال الآخرين و يتدخل بأنشطتهم				
9- يفشل في إنهاء ما بدأ به				
10- لا يستطيع التركيز طويلا				
11- غير مرتاح , كثير الحركة, نشط				
12- مندفع ,يتصرف بدون تفكير				
13-عدم الالتزام بالتعليمات داخل الصف				
14- يتكلم بدون استئذان له				
15- يفشل في القيام بواجباته				
16- يبدي لامبالاة في العمل المدرسي أو النشاطات الأخرى				
17- يبدو غير مصغ حين يوجه إليه الحديث				
18- يتحول انتباهه بسهوله لأي مثير خارجي				
19- عدم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة				
20- يحرك يديه وقدميه باستمرار و بشكل عصبي				

ملحق (2)

المسافة بين النغمات مقدرة بالثواني

45	15	55	50	10	75	20	15	15
25	50	55	60	35	60	75	30	80
35	75	90	15	10	20	30	55	50
85	40	65	30	55	10	20	15	50
60	60	30	45	35	90	10	30	50
40	30	15	50	75	15	25	55	35
70	80	75	15	55	20	85	65	30

ملحق (3)

عناوين المهمات

رقم التسلسل	عناوين المهمات	الصف	الحصص المطلوبة (للذكور)	الحصص المطلوبة (للإناث)
1	فقرات من درس " صديق من الجزائر"	الثالث	1	1
2	تدريبات لغوية على الدرس السابق كالمفردات	الثالث	1	1
3	تدريبات لغوية على الدرس السابق أيضا	الثالث	1	1
4	عملية القسمة	الثالث	1	1
5	تدريبات صفية على القسمة	الثالث	2	2
6	تدريبات صفية على القسمة أيضا	الثالث	1	1
7	فقرات من درس " غزو الفضاء"	الثالث	1	1
8	تدريبات لغوية	الثالث	2	2
9	تدريبات صفية على عملية الضرب	الثالث	1	1
10	تدريبات صفية على القسمة وعلاقتها بعملية الضرب	الثالث	1	1

رقم التسلسل	عناوين المهمات	الصف	الحصص المطلوبة (للذكور)	الحصص المطلوبة (للإناث)
1	فقرات من درس"تجارة رابحة"	الخامس	**1**	**1**
2	تدريبات لغوية على الدرس السابق	الخامس	**1**	**1**
3	تدريبات صفية على الضمائر الرفع المنفصلة	الخامس	**1**	**1**
4	فقرات من درس "الطباعة"	الخامس	**1**	**1**
5	تدريبات صفية على الدرس السابق	الخامس	**1**	**1**
6	درس جمع الكسور في الرياضيات	الخامس	**2**	**2**
7	تدريبات صفية على الدرس السابق	الخامس	**1**	**1**
8	درس تحويل الرقم العشري إلى كسر عشري	الخامس	**1**	**1**
9	تدريبات لغوية	الخامس	**1**	**1**
10	فقرات من درس "رسالة إلى صديق"	الخامس	**1**	**1**
11	تدريبات صفية على الدرس السابق	الخامس	**1**	**1**

رقم التسلسل	عناوين المهمات	الصف	الحصص المطلوبة (للذكور)	الحصص المطلوبة (للإناث)
1	فقرات من درس "فلسطين عربية"	السابع	1	1
2	تدريبات صفية على الدرس السابق	السابع	1	1
3	درس على "المجموعات" في الرياضيات	السابع	1	1
4	تدريبات صفية على الدرس السابق مثل الاتحاد....الخ	السابع	1	1
5	فقرات من درس "كليلة ودمنة"	السابع	1	1
6	تدريبات صفية على الدرس السابق	السابع	1	1
7	تدريبات صفية على الدرس السابق أيضا	السابع	1	1
8	فقرات من درس "رحلة في صيف"	السابع	1	1
9	تدريبات صفية على الدرس السابق	السابع	1	1
10	تدريبات لغوية وصرفية	السابع	1	1
11	درس على المعدلات الخطية	السابع	1	1
12	تدريبات على الدرس السابق	السابع	1	1

ملحـــق (4)

	بطاقة الانتباه	
(1)	نعم ☐	لا ☐
(2)	نعم ☐	لا ☐
(3)	نعم ☐	لا ☐
(4)	نعم ☐	لا ☐
(5)	نعم ☐	لا ☐

	بطاقة الانتباه	
(1)	نعم ☐	لا ☐
(2)	نعم ☐	لا ☐
(3)	نعم ☐	لا ☐
(4)	نعم ☐	لا ☐
(5)	نعم ☐	لا ☐

علامات الأطفال على المقياس بالقراءات المختلفة

الصف السابع الأساسي

مدرســـــة: الإعدادية الثالثة - إناث **المجموعة:** التجريبية

الرقم المتسلسل	مقياس السلوك التكيفي 3/3	القياس القبلي الأولى 3/3	القياس البعدي (1) بعد الجلسة الخامسة	القياس البعدي (2) بعد الجلسة التاسعة	القياس البعدي (3) بعد الجلسة (12)	قياس الاحتفاظ (4)
1	85	83	81	75	75	76
2	86	77	76	72	73	71
3	110	67	62	55	56	63
4	111	61	52	45	47	53
5	96	57	50	45	46	48
6	82	53	51	45	45	49
7	64	49	46	41	43	45

الصف السابع الأساسي

مدرســـــة: الإعدادية الثالثة - إناث

المجموعة: الضابطة

الرقم	مقياس السلوك التكيفي 3/3	القياس القبلي 3/3	القياس البعدي الجلسة الخامس (1)	القياس البعدي بعد الجلسة التاسعة (2)	القياس البعدي الجلسة12 (3)	قياس الاحتفاظ (4)
8	91	80	79	79	77	78
9	70	72	70	68	70	70
10	91	66	65	66	67	66
11	100	59	59	60	62	60
12	82	55	55	53	55	54
13	60	51	53	52	50	50

الصف الخامس الأساسي

مدرســـــة: الإعدادية الثالثة- إناث

المجموعة: التجريبية

الرقم المتسلسل	مقياس السلوك التكيفي 3/3	القياس القبلي 3/3	القياس البعدي الجلسة الخامس (1)	القياس البعدي بعد الجلسة التاسعة (2)	القياس البعدي الجلسة12 (3)	قياس الاحتفاظ (4)
14	67	80	76	79	78	79
15	72	67	65	66	68	67
16	67	66	66	65	66	65
17	64	59	60	59	57	58
18	74	54	55	52	53	54
19	61	60	58	60	59	61

الصف الخامس الأساسي

مدرســـــة: الإعدادية الثالثة - إناث

المجموعة: الضابطة

الرقم المتسلسل	مقياس السلوك التكيفي 3/3	القياس القبلي الأولي 3/3	القياس البعدي (1) بعد الجلسة الخامسة (5)	القياس البعدي (2) بعد الجلسة التاسعة (9)	القياس البعدي (3) بعد الجلسة (12)	قياس الاحتفاظ (4)
20	70	90	82	78	83	84
21	57	72	70	63	67	68
22	61	67	67	58	61	65
23	58	63	60	52	58	59
24	60	58	56	50	53	53
25	58	66	64	59	60	62
26	61	47	42	40	41	43

الصف الثالث

مدرســــة : الإعدادية الثالثة - إناث

المجموعة: التجريبية

الرقم	مقياس السلوك التكيفي 3/3	القياس القبلي الأولي3/3	القياس البعدي (1) بعد الجلسة الخامسة	القياس البعدي (2) بعد الجلسة التاسعة	القياس البعدي (3) بعد الجلسة (12)	قياس الاحتفاظ (4)
27	70	90	87	84	86	88
28	69	74	72	69	69	71
29	57	73	71	67	67	71
30	72	70	68	63	66	69
31	58	61	59	57	56	61
32	58	47	45	42	41	46
33	58	64	64	59	59	64

الصف الثالث

مدرســــة: الإعدادية الثالثة - إناث

المجموعة: الضابطة

الرقم المتسلسل	مقياس السلوك التكيفي 3/3	القياس القبلي 3/3	القياس البعدي (1) بعد الجلسة (5)	القياس البعدي (2) بعد الجلسة التاسعة	القياس البعدي الجلسة12 (3)	قياس الاحتفاظ (4)
34	66	75	74	73	74	74
35	61	74	74	74	72	73
36	79	72	74	72	71	70
37	58	70	69	68	70	70
38	60	65	64	63	64	64
39	60	60	58	60	57	59

الصف السابع الأساسي

مدرســـة : ذكور مخيم اربد
المجموعة: التجريبية

الرقم المتسلسل	مقياس السلوك التكيفي 3/3	القياس القبلي 3/3	القياس البعدي (1) بعد الجلسة (5)	القياس البعدي (2) بعد الجلسة (9)	القياس البعدي(3) بعد الجلسة 12	قياس الاحتفاظ (4)
40	71	89	85	82	82	86
41	60	85	82	79	80	80
42	94	74	70	66	66	71
43	74	70	67	62	65	68
44	58	51	47	45	45	49
45	72	50	46	42	45	51
46	66	70	67	65	67	62

الصف السابع الأساسي

مدرســــة: مخيم اربد **المجموعة:** الضابطة

الرقم المتسلسل	قياس الاحتفا ظ	مقياس السلوك التكيفي 3/3	القياس القبلي الأولى 3/3 (1)	القياس البعدي الجلسة الخامسة (2)	القياس البعدي (2) الجلسة التاسعة (3)	القياس البعدي (3) بعد الجلسة (12)
47	88	74	88	86	86	87
48	81	80	82	81	82	82
49	80	66	79	79	78	80
50	59	60	62	63	62	60
51	58	78	59	58	59	60
52	52	96	51	50	51	50

الصف الخامس

مدرســــة: ذكور مخيم اربد **المجموعة:** الضابطة

الرقم المتسلسل	مقياس السلوك التكيفي 3/3	القياس القبلي الأولي 3/3 (1)	القياس البعدي الجلسة الخامسة (2)	القياس البعدي (2) الجلسة التاسعة (3)	القياس البعدي (3) بعد الجلسة (12)	قياس الاحتفاظ (4)
53	103	87	89	88	89	87
54	101	78	75	79	78	79
55	64	69	70	69	68	70
56	58	57	56	56	57	57
57	109	54	54	53	53	54
58	70	70	70	68	67	69

الصف الخامس الأساسي

مدرســــة: ذكور مخيم اربد **المجموعة:** التجريبية

الرقم المتسلسل	مقياس السلوك التكيفي 3/3	القياس القبلي الاولي 3/3	القياس البعدي (1) بعد الجلسة الخامسة 3/3	القياس البعدي الجلسة التاسعة(2)	القياس البعدي (3) بعد الجلسة 12 (3)	قياس الاحتفاظ (4)
59	80	90	88	85	87	87
60	70	82	80	76	77	77
61	83	70	67	63	65	64
62	59	59	57	50	52	55
63	66	54	51	46	50	50
64	114	49	48	45	47	48
65	99	53	50	50	50	52

الصف الثالث

مدرســــة: مخيم ذكور اربد

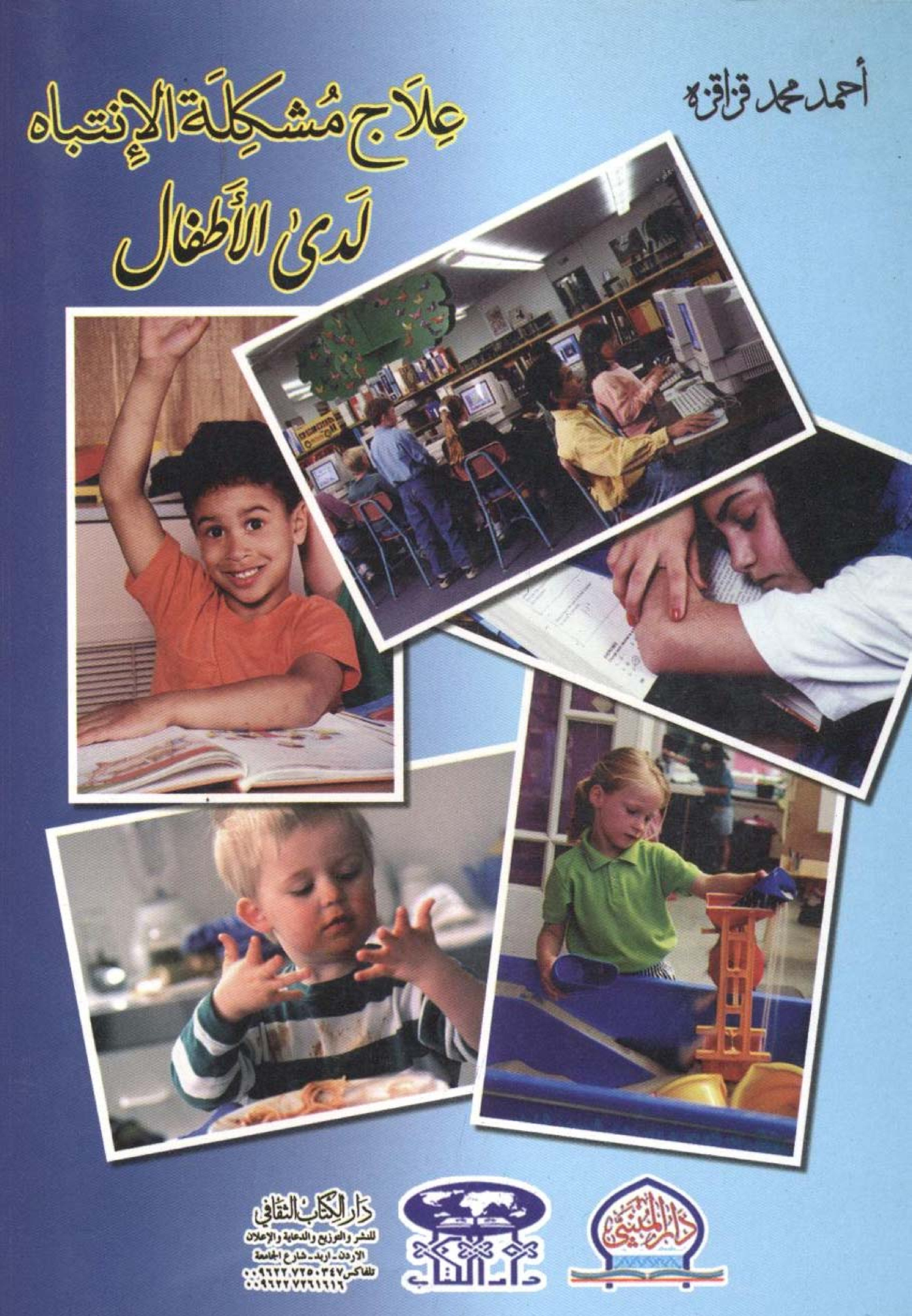
المجموعة: الضابطة

الرقم المتسلسل	مقياس السلوك التكيفي 3/3	القياس القبلي 3/3	القياس البعدي الجلسة الخامس(2)	القياس البعدي (2) بعد الجلسة التاسعة (3)	القياس البعدي الجلسة12	قياس الاحتفاظ(4)
66	55	90	89	90	90	89
67	58	87	85	86	87	87
68	58	88	84	87	87	88
69	58	81	81	80	81	80
70	57	76	75	76	75	76
71	58	71	70	70	70	70

الصف الثالث الأساسي

مدرســــة: مخيم اربد **المجموعة:** التجريبية

الرقم المتسلسل	مقياس السلوك التكيفي 3/3	القياس القبلي الأولي 3/3	القياس البعدي (1) بعد الجلسة الخامسة (5)	القياس البعدي (4) بعد الجلسة التاسعة (9)	القياس البعدي (3) بعد الجلسة (12)	قياس الاحتفاظ (4)
72	55	90	88	83	87	85
73	57	89	86	83	85	83
74	62	85	84	80	81	83
75	61	84	82	81	81	82
76	59	79	77	75	76	77
77	57	73	71	67	68	71
78	57	71	68	65	65	68



أحمد محمد قراقزه
علاج مُشكِلة الإنتباه
لدى الأطفال
دار الكتاب الثقافي
للنشر والتوزيع والدعاية والإعلان
الأردن - اربد - شارع الجامعة
تلفاكس ٠٠٩٦٢٢،٧٢٥٠٣٤٧
٠٠٩٦٢٢٧٢٦١٦١٦